



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ERIKA YAMAMOTO LEE

MÉTODO INTEGRADO DE COCRIAÇÃO COM CRIANÇAS DE MECANISMOS DE  
PERSONALIZAÇÃO EM LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS IMPRESSOS

CURITIBA  
2020

ERIKA YAMAMOTO LEE

MÉTODO INTEGRADO DE COCRIAÇÃO COM CRIANÇAS DE MECANISMOS DE  
PERSONALIZAÇÃO EM LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS IMPRESSOS

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em  
Design, Setor de Artes, Comunicação e Design,  
Universidade Federal do Paraná, como requisito  
parcial à obtenção do título de Doutora em Design.

Orientadora: Profª Drª Stephania Padovani

CURITIBA  
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Yamamoto Lee, Erika

Método integrado de cocriação com crianças de mecanismos de  
personalização em livros infantis ilustrados impressos. / Erika Yamamoto  
Lee. – Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Design) – Setor de Artes, Comunicação e Design da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stephania Padovani

1. Livros ilustrados para criança. 2. Design - Metodologia. 3. Design  
colaborativo. I. Padovani, Stephania, 1973 -. II. Título.

CDD – 745.2




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DESIGN -  
40001016053P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

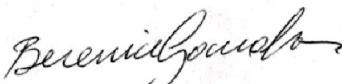
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em DESIGN da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **ERIKA YAMAMOTO LEE**, intitulada: **MÉTODO INTEGRADO DE COCRIAÇÃO COM CRIANÇAS DE MECANISMOS DE PERSONALIZAÇÃO EM LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS IMPRESSOS**, sob orientação da Profa. Dra. STEPHANIA PADOVANI, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Fevereiro de 2020.

  
STEPHANIA PADOVANI  
Presidente da Banca Examinadora

  
ADRIANO HEEMANN  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

  
BERENICE SANTOS GONCALVES  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

  
JOSE GUILHERME DA SILVA SANTA ROSA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE)



Dedico esta tese para meu esposo Milton, meus filhos Victor e William, que me apoiaram durante todo o percurso do doutorado.

Ao meu falecido pai Ernesto que nos deixou durante este estudo.

A todos estudiosos que têm curiosidade e interesse sobre o tema pesquisado.

A todas as crianças.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pela vida e os caminhos inesperados que me levaram até essa pesquisa.

Agradeço ao universo, à fé, à superação física, persistência que permitiu a conclusão de mais essa etapa dos muitos aprendizados conquistados.

À minha família, Milton, Victor e William, pelo total apoio.

À minha mãe Fusako pelo apoio financeiro.

À minha irmã Lilian pelas sugestões durante a pesquisa.

À professora Viviane Gaspar Ribas El Marghani pela generosidade.

Ao anjo Stephania Padovani a quem devo gratidão eterna por ter feito deste trabalho possível e realizável.

À banca de professores, Adriano Heeman, Berenice Gonçalves, Gamba Jr., Guilherme Santa Rosa quem me auxiliaram por meio das preciosas contribuições.

Aos amigos Naotake Fukushima e Mari Inês Piekas pela colaboração em várias etapas da pesquisa.

Aos especialistas, autores e ilustradores de L.I.I.I. Célia Cris Silva, Ingrid Osternack Barros Neves, Josiane Mayr Bibas, Katya Keiko Hirata, Marilza Conceição, Verônica Fukuda pela participação da análise do método.

Aos colegas Douglas Menegazzi e Maicon Puppi pela receptividade e colaboração no grupo de pesquisa.

À amiga de mestrado e colaboradora professora de Educação Artística Infantil, Audrey Hodja.

Às autoras de livros ilustrados infantis impressos Ana Teixeira e Priscila Prado pela colaboração na primeira fase da pesquisa.

Aos colegas e colaboradores da etapa aplicada da tese Caroline Melnick, Félix Varejão, Juliana Bueno, Márcia Alves, Priscila Zimmermann e Waleska Pacheco. E aos demais colegas que de um modo contribuíram no desenvolvimento da pesquisa.

À diretora da Escola Estadual Olinda Godoi Ribeiro que concedeu a aplicação da pesquisa em duas etapas com as crianças.

Às crianças da Escola Estadual que participaram e colaboraram na progressão do estudo.

Aos professores e colegas pelo auxílio e colaboração durante a trajetória.

À secretária do departamento do PPGDesign, Lucimara Albuquerque pelo atendimento solícito e afetuoso.

Aos amigos Anna, Edilson, Erick, Eduardo, Eron, Isabela, Luciana, Marcele, Marcos e Mônica quem me foram cordiais e prestaram solidariedade nos momentos mais difíceis e me acompanharam na jornada. Enfim, agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro que tornou essa pesquisa realizável e viável. Muito obrigada!



*“Criatividade pode solucionar inúmeros problemas.  
O ato de criar,  
derrota o hábito pela originalidade,  
supera tudo.”*

George Lois

## RESUMO

A sociedade brasileira tem perdido progressivo interesse por livros impressos, de modo geral, comportamento que se reflete diretamente na perda do fascínio das crianças pela modalidade de livro ilustrado infantil. O Livro Ilustrado Infantil Impresso (L.I.I.I.) tem maior relevância pela agilidade de acesso ao conteúdo e prazer estésico (visual, tátil e olfativo), que incentivam o fortalecimento do vínculo com a criança. A personalização de produtos tem ganhado espaço no mercado, como estratégia de criar vínculo afetivo entre o usuário e o objeto. Contudo, o método de produção do L.I.I.I. ainda segue o processo tradicional, considerando apenas as capacidades intelectuais e ideias dos autores, *designers* e ilustradores sem a participação da criança como um viés que contemple suas preferências dentre os elementos constitutivos no L.I.I.I. Desde a primeira revisão bibliográfica sistemática (RBS), foi possível identificar a lacuna dentre os termos que abrangem o foco da pesquisa, assim como a falta de um método que respeite a voz da criança como participante na construção de um L.I.I.I. Esse problema intensifica o desinteresse da criança pelo L.I.I.I., causando o seu distanciamento do livro impresso e principalmente da leitura. Tais questões moldam o problema do qual parte esta pesquisa: como envolver crianças na criação de mecanismos de personalização para livros infantis ilustrados impressos? Para solucionar o problema identificado, a investigação é conduzida por um conjunto de métodos de pesquisa do *design science research* (DSR) e é dividida em quatro fases: 1ª - levantamento e conscientização da existência de pesquisas científicas aplicadas e metodológicas sobre o processo de desenvolvimento do L.I.I.I., tanto no *Design* quanto nas artes visuais, que estimulem a criatividade infantil, realizado em cinco etapas simultâneas, entre revisões textuais, entrevistas com autores/ilustradores e professores de educação artística, pesquisas de mercado local e dinâmica com crianças; 2ª - sugerir a proposta preliminar, por meio de abordagens do *Design*, a qual permite integração entre o usuário (criança) e as etapas do método; 3ª - Aplicar e analisar os resultados, considerando o *feedback* dos facilitadores e 4ª - Analisar e refinar o método, em colaboração com profissionais do L.I.I.I. Após a obtenção dos resultados das fases, conclui-se que o método integrado é flexível e pode ser aplicado para a definição dos elementos e componentes do L.I.I.I. de acordo com a demanda da criança. O presente estudo oferece às pesquisas futuras: possível aplicação quantitativa, oficinas de literatura quanto ao aprendizado na distinção de elementos do L.I.I.I. e pode se tornar aplicável para sistemas virtuais. Nessa perspectiva, esta pesquisa oferece contribuições teóricas e aplicadas para o setor de publicação infantil.

Palavras-chave: Livro ilustrado infantil impresso. Método de *Design*. Participação da criança.

## ABSTRACT

Brazilian society has lost interest by printed books in general, behavior that directly reflects loss of fascination of children through the modality of printed illustrated children's book. The Printed Illustrated Children's Book (P.I.C.B.) has greater relevance for the agility of access to content and stoic pleasure (visual, tactile and olfactory), that encourage the strengthening of the bond with the child. The customization of products has gained space in the market, as a strategy to create an affective bond between the user and the object. However, the method of production of P.I.C.B. still follows the traditional production, considering only the intellectual, ideas and capacities of the authors, designers, illustrators without the participation of the child as a bias which contemplates its preferences among the constitutive elements in P.I.C.B. From the first systematic bibliographic review (S.B.R.), was possible to identify the gap between the terms that cover the focus of the research, as well as the lack of a coherent method that respects the voice of the child as a participant in the construction of a P.I.C.B. This problem intensifies the child's disinterest in P.I.C.B., causing his distancing from the printed book and especially from reading. Such the questions shaped by the problem from which this research starts: how to involve children in the creation of personalization mechanisms for printed illustrated children's books (P.I.C.B.)? To solve the identified problem, the research have been conducted through a set of methods by *design science research* (DSR) and are divided into four phases: 1<sup>st</sup> - survey the existing scientific research, applied and methodological research on the process of development of P.I.C.B., both in design and visual arts, stimulate children's creativity. To be carried out in five (5) simultaneous stages between textual reviews, interviews with authors/illustrators and teachers of artistic education, local market research; 2<sup>nd</sup> - to suggest a preliminary method, through design approaches, which allows integration between the user (child) and the steps of the method; 3<sup>rd</sup> - Apply the method and analyze the results, considering the feedback from the facilitators and 4<sup>th</sup> - Analyze and refine in collaboration with professionals from P.I.C.B. After obtaining the results of the phases, it is concluded that the integrated method is flexible and can be applied to define the elements and components of the P.I.C.B. according to the child's demand. The present study offers to future research a possible quantitative application: literature workshops regarding learning to distinguish elements of the P.I.C.B. and can become applicable for virtual systems. In this perspective, the results can contribute with theoretical and practical advances in the area of design, also disseminating to other areas such as Children's Literature and Education. To do so, this research offers theoretical and applied contributions to the print publishing sector.

Keywords: Printed children's illustrated book. Design method. Children's participation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SISTEMÁTICA DO MÉTODO DE PESQUISA.....	29
FIGURA 2 - RGS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO LIVRO ILUSTRADO INFANTIL IMPRESSO.....	37
FIGURA 3 - PÁGINA DE UM L.I.I.I.....	38
FIGURA 4 - ILUSTRAÇÃO DE <i>O MUNDO VISÍVEL EM PINTURA</i> .....	43
FIGURA 5 - ILUSTRAÇÃO DE <i>CHAPÉUZINHO VERMELHO</i> , DE P.G. DORÉ (1867).....	44
FIGURA 6 - PÁGINA DE <i>MR. (MONSIEUR) JABOT</i> .....	46
FIGURA 7 - A CAPA DE <i>JOÃO FELPUDO</i> .....	46
FIGURA 8 - OBRA <i>LA JOURNÉE DE MADEMOISELLE LILI</i> .....	47
FIGURA 9 - CAPA INICIAL DE <i>TRIM</i> .....	48
FIGURA 10 - CAPA DE <i>MLLE. (MADEMOISELLE) MARIE SANS SOIN</i> .....	48
FIGURA 11 - CAPA DO LIVRO <i>THE DIVERTING HISTORY OF JOHN GILPIN</i> .....	49
FIGURA 12 - CAPA DO LIVRO <i>THE TALE OF PETER RABBIT</i> .....	50
FIGURA 13 - PÁGINAS DE <i>MACAO ET COSMAGE</i> .....	51
FIGURA 14 - PÁGINA DUPLA DE <i>ONDE VIVEM OS MONSTROS</i> .....	51
FIGURA 15 - CAPA DE <i>A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO</i> .....	55
FIGURA 16 - CAPA DE <i>NO PAÍS DOS QUADRATINS</i> .....	56
FIGURA 17 - CAPA DO <i>NEGRINHO DO PASTOREIRO</i> .....	57
FIGURA 18 - ILUSTRAÇÃO DE <i>FLICTS</i> .....	58
FIGURA 19 - ILUSTRAÇÃO DO LIVRO <i>FESTA NO CÉU</i> .....	60
FIGURA 20 - SEQUÊNCIA DE <i>O PRESENTE</i> .....	62
FIGURA 21 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PÁGINA DE UM L.I.I.I.....	65
FIGURA 22 - PROGRESSÃO EXPRESSIVA DA PERSONAGEM <i>CHAPÉUZINHO AMARELO</i> .....	77
FIGURA 23 - PÁGINAS DUPLAS DO LIVRO <i>PEIXE PIXOTE</i> (JUNQUEIRA, 2007).....	79
FIGURA 24 - RGS DOS ELEMENTOS E COMPONENTES DO L.I.I.I.....	88
FIGURA 25 - RGS DA RELAÇÃO CONCEITUAL ENTRE OS TERMOS PERSONALIZAÇÃO, CUSTOMIZAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO.....	91
FIGURA 26 - PERSONALIZAÇÃO DE VESTUÁRIO INFANTIL PELA PRÓPRIA CRIANÇA.....	101
FIGURA 27 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS EFEITOS DA PERSONALIZAÇÃO.....	102
FIGURA 28 - RELAÇÕES ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DE IDLER E OS PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DE SISTEMAS DE VISUALIZAÇÃO.....	117
FIGURA 29 - OS SETE PASSOS DE ORIENTAÇÃO DA DSR.....	134
FIGURA 30 - COERÊNCIA PARA CONSTRUÇÃO DAS CLASSES DE PROBLEMAS.....	136
FIGURA 31 - CARACTERIZAÇÃO DO ARTEFATO.....	138
FIGURA 32 - MÉTODO GRÁFICO QUE APRESENTA OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DAS FASES E ETAPAS DO MÉTODO DE PESQUISA.....	143
FIGURA 33 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DAS ETAPAS DE SELEÇÃO DOS MÉTODOS.....	165
FIGURA 34 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DAS FERRAMENTAS EXTRAÍDAS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	174
FIGURA 35 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DAS ETAPAS DA DINÂMICA COM CRIANÇAS.....	186
FIGURA 36 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DO MÉTODO DE COCRIAÇÃO E PERSONALIZAÇÃO DO L.I.I.I. COM CRIANÇAS.....	197
FIGURA 37 - OS QUATRO PAINÉIS DE ELEMENTOS DOS L.I.I.I.....	198

FIGURA 38 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA DINÂMICA DO PREENCHIMENTO DOS COMPONENTES NOS RESPECTIVOS ELEMENTOS PELAS CRIANÇAS.....	201
FIGURA 39 – MULTIPLICAÇÃO DE COMPONENTES PARA O ELEMENTO “PERSONAGEM”.....	202
FIGURA 40 – PAINÉIS COLORIDOS DISTRIBUÍDOS PARA CADA UM DOS CINCO GRUPOS.....	234
FIGURA 41 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA DINÂMICA DEFINITIVA DO PREENCHIMENTO DOS COMPONENTES NOS RESPECTIVOS ELEMENTOS PELAS CRIANÇAS.....	237
FIGURA 42 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MULTIPLICAÇÃO DE COMPONENTES DEFINITIVO PARA O ELEMENTO “PERSONAGEM” .....	238



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – IMAGEM GERAL DA APLICAÇÃO DA DINÂMICA.....	187
FOTOGRAFIA 2 – IMAGEM DO GRUPO “HISTÓRIA”.....	187
FOTOGRAFIA 3 – IMAGEM DO GRUPO “LOCAL”.....	188
FOTOGRAFIA 4 – SELEÇÃO DAS CRIANÇAS PERANTE OS PAINÉIS.....	189
FOTOGRAFIA 5 – CRIANÇAS DESENHANDO.....	190
FOTOGRAFIA 6 – CRIANÇAS DESENVOLVENDO A PERSONALIZAÇÃO.....	190
FOTOGRAFIA 7 – PAINEL DO GRUPO/ELEMENTO “OBJETO” CONFECCIONADO EM PAPEL COLORIDO.....	206
FOTOGRAFIA 8 – OS QUATRO PAINÉIS CONFECCIONADOS DOS ELEMENTOS DO L.I.I.I.....	206
FOTOGRAFIA 9 – OS CARTÕES CIRCULARES VERDES CONFECCIONADOS EM PAPEL.....	207
FOTOGRAFIA 10 – PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “CENÁRIO”.....	210
FOTOGRAFIA 11 – PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “PERSONAGEM”.....	211
FOTOGRAFIA 12 – PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “OBJETO”.....	213
FOTOGRAFIA 13 – PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “HISTÓRIA”.....	214
FOTOGRAFIA 14 – CRIANÇAS SELECIONANDO O COMPONENTE PARA PROPOR A PERSONALIZAÇÃO.....	216
FOTOGRAFIA 15 – CRIANÇAS DESENVOLVENDO A PERSONALIZAÇÃO POR MEIO DO DESENHO.....	216
FOTOGRAFIA 16 – CRIANÇAS PINTANDO A PERSONALIZAÇÃO DA PÁGINA SELECIONADA.....	217
FOTOGRAFIA 17 – CRIANÇAS COLORINDO A PERSONALIZAÇÃO DA PÁGINA SELECIONA- DA.....	217
FOTOGRAFIA 18 – EXPOSIÇÃO DO ANTES E DO DEPOIS DA PERSONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	218
FOTOGRAFIA 19 – DETALHES DE UMA DA PERSONALIZAÇÕES.....	218
FOTOGRAFIA 20 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA O GRUPO FOCAL.....	225
FOTOGRAFIA 21 – MEMBROS DO GRUPO FOCAL.....	228

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS QUE DISTINGUEM AS CORRENTES ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA.....	34
QUADRO 2 – SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	36
QUADRO 3 - SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO DA SEÇÃO CONCEITUAÇÃO.....	39
QUADRO 4 - SÍNTESE DESCRITIVA DO CORPO TEÓRICO SOBRE O L.I.I.....	42
QUADRO 5 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS MARCOS HISTÓRICOS.....	52
QUADRO 6 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE O L.I.I. NACIONAL.....	61
QUADRO 7 - SÍNTESE DESCRITIVA DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS TIPOS DE L.I.....	65
QUADRO 8 - SÍNTESE DESCRITIVA DO CORPO TEÓRICO SOBRE A ESTRUTURA LITERÁRIA DO LIVRO ILUSTRADO.....	68
QUADRO 9 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A NARRATIVA.....	70
QUADRO 10 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA INFANTIL.....	74
QUADRO 11 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A ILUSTRAÇÃO.....	76
QUADRO 12 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A DINÂMICA ENTRE COMUNICAÇÃO VERBAL E VISUAL.....	80
QUADRO 13 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA LINGUAGEM VISUAL.....	81
QUADRO 14 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS ELEMENTOS DEFINIDOS PARA A INTEGRAÇÃO DO MÉTODO.....	86
QUADRO 15 – COMPARATIVO DAS DEFINIÇÕES DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS L.I.I.I.....	86
QUADRO 16 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A PERSONALIZAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO.....	93
QUADRO 17 - CARACTERÍSTICAS POSSÍVEIS DE ANÁLISE DA PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.....	97
QUADRO 18 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS TIPOS DE PERSONALIZAÇÃO.....	97
QUADRO 19 – VANTAGENS E DESVANTAGENS DO MECANISMO DE PERSONALIZAÇÃO.....	99
QUADRO 20 – LISTA DE MOTIVAÇÕES RELATIVAS AO USO DE APARATOS TECNOLÓGICOS.....	100
QUADRO 21 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA PERSONALIZAÇÃO.....	102
QUADRO 22 – VANTAGENS E DESVANTAGENS DA PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I. VIRTUAIS.....	103
QUADRO 23 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS BENEFÍCIOS DA PERSONALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS NO USO DE L.I.I.I.....	104
QUADRO 24 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE PERSONALIZAÇÃO NO L.I.I.I.....	106
QUADRO 25 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO <i>DESIGN</i> PARTICIPATIVO.....	109
QUADRO 26 – ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL.....	110
QUADRO 27 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE O <i>DESIGN</i> PARTICIPATIVO COM CRIANÇA.....	113
QUADRO 28 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS ARTES VISUAIS E A CRIANÇA.....	116
QUADRO 29 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS CONDIÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM PROCESSOS CRIATIVOS.....	119
QUADRO 30 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE FANTASIA, CRIAÇÃO, CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	123

QUADRO 31 - SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A CRIATIVIDADE DA CRIANÇA.....	126
QUADRO 32 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	130
QUADRO 33 – FASES E ETAPAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ARTEFATO.....	138
QUADRO 34 – SÍNTESE DAS METAS, PROCEDIMENTOS E PARTICIPANTES DA FASE DA CONSCIENTIZAÇÃO/LEVANTAMENTO.....	144
QUADRO 35 – MATRIZ DE CONSTRUÇÃO DOS TERMOS PARA A BUSCA.....	146
QUADRO 36 – PRIMEIRO FILTRO.....	146
QUADRO 37 – RESULTADO DA BUSCA NO BANCO DE TESES CAPES/SUCUPIRA.....	148
QUADRO 38 – CARACTERÍSTICAS POSSÍVEIS DE ANÁLISE DA PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.I....	154
QUADRO 39 – RELAÇÃO DOS L.I.I.I. ENCONTRADOS NAS PRINCIPAIS LIVRARIAS DE CURITIBA- PR .....	156
QUADRO 40 – GRADUAÇÃO DE PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.I.....	158
QUADRO 41 – RESULTADO DE NÚMEROS DE MÉTODOS POSSÍVEIS PARA A APLICAÇÃO NO MÉTODO DE COCRIAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DOS MECANISMOS DE PERSONALIZAÇÃO DOS L.I.I.I.....	166
QUADRO 42 – QUADRO GERAL DOS MÉTODOS SELECIONADOS POSSÍVEIS DE INTEGRAÇÃO.....	166
QUADRO 43 – EXEMPLO DE GRADUAÇÃO DE PREFERÊNCIA PARA TOMADA DE DECISÃO...	170
QUADRO 44 – CARACTERÍSTICAS DOS DOIS TIPOS DE GRUPO FOCAL.....	178
QUADRO 45 – SÍNTESE DOS OBJETIVOS, TÉCNICAS E PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	180
QUADRO 46 - SÍNTESE DOS OBJETIVOS, TÉCNICAS E PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS COM OS AUTORES E ILUSTRADORES.....	181
QUADRO 47 – RELAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INFANTIL, AUTORAS E ILUSTRADORAS DE L.I.I.I. SOBRE O PROCESSO DO L.I.I.I.....	182
QUADRO 48 – RESULTADO DO QUE PERSONALIZAR L.I.I.I.....	191
QUADRO 49 – RESULTADO DE COMO PERSONALIZAR L.I.I.I.....	191
QUADRO 50 – SÍNTESE DOS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA APLICAÇÃO, SEGUNDO OS FACILITADORES.....	192
QUADRO 51 – LISTA DOS REQUISITOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO.....	194
QUADRO 52 – COMPONENTES DEFINIDOS PARA CADA ELEMENTO DO L.I.I.I.....	199
QUADRO 53 - COMPONENTES DEFINIDOS PARA CADA ELEMENTO DO L.I.I.I PÓS- APLICAÇÃO.....	208
QUADRO 54 – RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “CENÁRIO”.....	211
QUADRO 55 - RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “PERSONAGEM”.....	212
QUADRO 56 - RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “OBJETO”.....	214
QUADRO 57 - RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “HISTÓRIA”.....	215
QUADRO 58 - SÍNTESE DAS CONSIDERAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE L.I.I.I. DO GRUPO FOCAL.....	226
QUADRO 59 – SUBSÍDIOS PARA AS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DO MÉTODO PROPOSTO.....	230
QUADRO 60 – COMPONENTES DEFINIDOS PARA CADA ELEMENTO DO L.I.I.I. APÓS ANÁLISE.....	235

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNLIJ	– Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
LI	- Livro Ilustrado
LII	– Livro Ilustrado Infantil
LIII	– Livro Ilustrado Infantil Impresso
RBA	– Revisão Bibliográfica Assistemática
RBS	– Revisão Bibliográfica Sistemática
RGS	– Representação Gráfica de Síntese

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	22
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO	22
1.2	PROBLEMA	23
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	24
1.3.1	Objetivo geral	24
1.3.2	Objetivos específicos	24
1.4	DELIMITAÇÃO DO ESCOPO	24
1.5	ESTADO DA ARTE E INEDITISMO	25
1.6	RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E PARA A SOCIEDADE	26
1.7	VISÃO GERAL DO MÉTODO DA PESQUISA	28
1.8	ESTRUTURA DA TESE	30
<b>2</b>	<b>LIVROS ILUSTRADOS INFANTIS</b>	31
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA	31
2.2	CONCEITUAÇÃO	36
2.1.1	O arcabouço literário do livro ilustrado infantil	39
2.3	MARCOS HISTÓRICOS DE L.I.I.	42
2.3.1	Literatura infantil nacional	52
2.4	TIPOS DE L.I.I.I.	61
2.5	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS do L.I.I.I.	65
2.5.1	Estrutura literária do livro ilustrado	66
2.5.2	Narrativa	68
2.5.2.1	Elementos da narrativa infantil	70
2.5.3	Ilustração	75
2.5.4	Dinâmica entre a comunicação verbal e visual	76
2.5.5	Elementos fundamentais de linguagem visual	80
2.5.6	Elementos constitutivos do L.I.I.I. para a integração no método	80
2.5.6.1	Personagem	81
2.5.6.2	Objeto	83
2.5.6.3	Cenário	84
2.5.6.4	História	85
2.5.6.5	Elemento gráfico	85
2.6	SÍNTESE DOS ELEMENTOS DO L.I.I.I. PARA A INTEGRAÇÃO NO MÉTODO	86

2.7	SÍNTESE DO CAPÍTULO SOBRE O LIVRO ILUSTRADO INFANTIL.....	88
<b>3</b>	<b>PERSONALIZAÇÃO DE LIVROS INFANTIS.....</b>	<b>90</b>
3.1	CONCEITUAÇÃO.....	90
3.2	TIPOS DE PERSONALIZAÇÃO.....	94
3.3	GRAU DE PERSONALIZAÇÃO.....	98
3.4	PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO.....	98
3.5	VANTAGENS E DESVANTAGENS DA PERSONALIZAÇÃO.....	99
3.5.1	Benefícios da personalização para crianças no uso de L.I.I.I.....	103
3.6	POSSIBILIDADES DE PERSONALIZAÇÃO NO L.I.I.I.....	105
3.7	SÍNTESE DO CAPÍTULO SOBRE A PERSONALIZAÇÃO.....	106
<b>4</b>	<b>DESIGN PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS.....</b>	<b>108</b>
4.1	CONCEITUAÇÃO.....	108
4.2	CARACTERÍSTICAS DO DESIGN PARTICIPATIVO.....	108
4.3	DESIGN PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS.....	110
4.4	ARTES VISUAIS E A CRIANÇA.....	113
4.5	CONDIÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM PROCESSOS CRIATIVOS.....	117
4.6	FANTASIA, CRIAÇÃO, CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	119
4.6.1	A criatividade e a criança.....	124
4.7	SÍNTESE DO CAPÍTULO DESIGN PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS.....	126
4.8	SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (CAPÍTULOS 2, 3 E 4).....	128
<b>5.</b>	<b>MÉTODO DA PESQUISA.....</b>	<b>129</b>
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	129
5.2	ABORDAGEM DA DESIGN SCIENCE RESEARCH.....	132
5.2.1	Classes de problemas.....	134
5.2.2	Classes de artefatos.....	137
5.3	GRUPO FOCAL.....	140
5.4	ATENDIMENTO ÀS NORMAS ÉTICAS DA PESQUISA.....	141
5.5	FASES E ETAPAS DA PESQUISA.....	142
<b>6.</b>	<b>CONSCIENTIZAÇÃO .....</b>	<b>144</b>
6.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA.....	145
6.1.1	Resultado da RBS.....	149
6.1.2	Discussão sobre a RBS.....	149
6.1.3	Conclusão da RBS.....	150

6.2	CARACTERIZAÇÃO DE MECANISMOS DE PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.I.....	154
6.2.1	Pesquisa de L.I.I.I. no mercado local.....	156
6.2.2	Definição de tipo e grau de personalização.....	158
6.3	ANÁLISE DE MÉTODOS PARTICIPATIVOS EXISTENTES.....	160
6.3.1	Análise de métodos do <i>design</i> participativo.....	161
6.3.2	Primeira fase do processo de seleção dos métodos e ferramentas para a construção do método proposto.....	165
6.3.2.1	Do método da fase de planejamento selecionado.....	169
6.3.2.2	Dos trabalhos científicos.....	173
6.3.2.3	Dos métodos que podem auxiliar na 4ª fase da pesquisa.....	177
6.4	ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS QUE AUXILIEM NAS ESPECIFICAÇÕES.....	180
6.5	DINÂMICA COM CRIANÇAS.....	184
6.5.1	Etapa desconstrução do L.I.I.I.....	185
6.5.2	Etapa reconstrução do L.I.I.I.....	188
6.5.3	Resultados da dinâmica.....	191
6.6	REQUISITOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO INTEGRADO.....	194
7	<b>PROPOSTA DO MÉTODO COM AS CRIANÇAS</b> .....	196
7.1	ETAPA – DESCOBRIR.....	198
7.2	ETAPA – DESABROCHAR.....	201
7.3	ETAPA – PROPOR.....	202
7.4	ETAPA – EXPOR.....	203
8	<b>APLICAÇÃO DO MÉTODO COM AS CRIANÇAS</b> .....	204
8.1	APLICAÇÃO DO MÉTODO.....	204
8.1.1	Etapa - descobrir 2.....	206
8.1.2	Etapa – desabrochar 2.....	209
8.1.3	Etapa – propor 2.....	215
8.1.4	Etapa – expor 2.....	217
9	<b>AVALIAÇÃO DO MÉTODO COM AS CRIANÇAS</b> .....	219
9.1	ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO DO MÉTODO.....	219
9.1.1	Avaliação da etapa descobrir.....	219
9.1.2	Avaliação da etapa desabrochar.....	219
9.1.3	Avaliação da etapa propor.....	220
9.1.4	Avaliação da etapa expor.....	220

9.2	ANÁLISE DAS FACILITADORAS SOBRE A APLICAÇÃO DO MÉTODO.....	220
9.2.1	Avaliação da etapa descobrir pelas facilitadoras.....	221
9.2.2	Avaliação da etapa desabrochar pelas facilitadoras.....	222
9.2.3	Avaliação da etapa propor pelas facilitadoras.....	223
9.2.4	Avaliação da etapa expor pelas facilitadoras.....	223
9.2.5	Habilidades necessárias para o aplicador do método.....	223
9.3	GRUPO FOCAL COM PROFISSIONAIS.....	224
9.4	SÍNTESE DAS MODIFICAÇÕES.....	228
<b>10</b>	<b>DETALHAMENTO DO MÉTODO COM AS CRIANÇAS.....</b>	<b>230</b>
10.1	ETAPA – DESCOBRIR 3.....	234
10.2	ETAPA – DESABROCHAR 3.....	237
10.3	ETAPA – PROPOR 3.....	238
10.4	ETAPA – EXPOR 3.....	239
<b>11</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>240</b>
11.1	PESQUISA E DESENVOLVIMENTO FUTUROS.....	242
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>244</b>
	<b>APÊNDICE 1 – MODELO DE PAUTA DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INFANTIL.....</b>	<b>258</b>
	<b>APÊNDICE 2 – PAUTA PARA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO DE AUTOR/ILUSTRADOR DE L.I.I.I.....</b>	<b>259</b>
	<b>APÊNDICE 3 – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA OS FACILITADORES DA DINÂMICA COM CRIANÇAS.....</b>	<b>260</b>
	<b>APÊNDICE 4 – MODELO DE QUESTIONÁRIO PÓS-APLICAÇÃO DO MÉTODO PARA FACILITADORES.....</b>	<b>261</b>
	<b>APÊNDICE 5 – QUADRO DA RELAÇÃO DA PESQUISA DE L.I.I.I DO MERCADO LOCAL.....</b>	<b>262</b>
	<b>APÊNDICE 6 – QUADRO DA RELAÇÃO DO GRAU DE PERSONALIZAÇÃO DOS SIMILARES.....</b>	<b>263</b>
	<b>ANEXO 1 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS E CONTEÚDOS DE LIVRO ILUSTRA- DO INFANTIL PUBLICADO.....</b>	<b>264</b>
	<b>ANEXO 2 - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A AUTORIZAÇÃO DO USO DAS RESPOSTAS DE QUESTIONÁRIO DE AUTORES DE LIVRO ILUSTRADO INFANTIL PUBLICADO.....</b>	<b>265</b>



<b>ANEXO 3 - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A AUTORIZAÇÃO DO USO DAS RESPOSTAS DE QUESTIONÁRIO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INFANTIL.....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO 4 - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A AUTORIZAÇÃO DA PUBLICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO GRUPO FOCAL SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DO MÉTODO PROPOSTO.....</b>	<b>267</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Em um mundo onde se compartilham emoções e hábitos quotidianos, pelas redes sociais, as pessoas constroem personalidades desejáveis pela sociedade, com o intuito de aceitar e serem aceitas pelo outro (SIMMEL, 2008; CALDAS, 2004). O parecer “ser” e consumir “sensações” traçam elementos contemporâneos, de sorte que a sociedade sai do ambiente individualista e massivo, a fim de buscar felicidade coletiva, com seus afetos que apontam para o modo responsável por produtos e serviços (CALDAS, 2004; CRAIK, 2009).

Contudo, com o excesso da necessidade de serem aceitas pela sociedade ou por grupos escolares, as crianças e adolescentes buscam, na superficialidade, “resolver” essa lacuna sem propriedade produtiva, ocupando sua concentração e tempo nas redes virtuais, desfavorecendo a leitura consistente, que molda o senso crítico e o conhecimento (STROUSE; GANEA, 2015). O *Design*, considerando esse comportamento da sociedade, procura flexibilizar seus métodos de criação e produção, abarcando várias disciplinas e atuando com colaboração multidisciplinar de desenvolvedores, especialistas e usuários, para a solução de problemas (LEE *et al.*, 2017).

Uma das áreas de atuação do *Design* é a configuração editorial/interação em livros infantis. Nesta tese, enfoca-se, especificamente, o Livro Ilustrado Infantil Impresso (L.I.I.I.). Ao se tratar de L.I.I.I., na última década, a venda e a produção cresceram com cerca de 1,6 mil lançamentos por ano internacionalmente (FLECK *et al.*, 2016). O livro ilustrado impresso, conforme Paulino (2009) e Rocha e Roth (2014), apresenta diversos benefícios, como o custo menor para aquisição; maior acessibilidade entre as diferentes classes econômicas; a ilustração, na versão impressa, permite criatividade quanto à textura e relevo original, por meio de colagens, ou qualquer intervenção tátil pelo leitor; não tem tantas limitações impostas pela editora e pela livraria; possibilita relação sensorial (vínculo afetivo) de toque, manuseio, olfato, no processo da leitura (PAULINO, 2009; ROCHA; ROTH, 2014).

No Brasil, segundo os dados da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil<sup>1</sup> (FNLIJ, 2017), há mais de 1000 títulos premiados nas categorias poesia, teatro e ficção em publicações nacionais, desde 1975, e em versão digital, desde 2003. Com essa demanda em desenvolvimento, o L.I.I. (Livro Ilustrado Infantil) oferece um vasto material a ser explorado. Entretanto, o L.I.I. ainda é considerado a parte menos importante do universo do livro, por se tratar de trabalho analisado na perspectiva do

---

<sup>1</sup> FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: é um órgão brasileiro que associa leitores pelo país e na América Latina. Tem apoio da Caixa Econômica, Petrobrás e da Lei ao Incentivo à Cultura.

adulto, crítico de literatura que desconhece a área da construção estratégica entre o encadeamento visual, verbal, cognitivo, com seriedade à altura (COELHO, 1991; HUNT, 2010). Reafirma-se a ausência de um cuidado com que os livros infantis e livros ilustrados ainda são tratados. No âmbito das pesquisas em L.I.I., procura-se não apenas uma resposta, mas uma tentativa de preencher a lacuna aberta pela crítica (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003; ROMANI, 2016).

A produção do *Design* Gráfico para livros infantis tem tido algumas iniciativas com a experiência de leitura e jogos, nos últimos cinco anos, contudo, limita-se à oferta de sistema gráfico de informação, com pouca interação/participação do usuário na tomada de decisão dentre os elementos e componentes dos sistemas (TOTH; POPLIN, 2013; TEIXEIRA *et al.*, 2016; MENEGAZZI; PADOVANI, 2016).

O desenvolvimento dos elementos constitutivos de L.I.I.I. ainda segue a produção tradicional de elementos e personagens estáticos, sem uma interação ou personalização da criança, no processo de criação, encontrando-se distinção de gêneros, fábulas construídas que conduzem ao comportamento moral, educacional (ARAÚJO, 2015). Nesse contexto, não obstante, algumas produções gráficas oferecem oportunidades de escolhas para os clientes/usuários, no ato da compra do produto, abrindo possibilidades na escolha dos atributos, como texturas, formas, cores, determinadas propriedades do *layout* dentre os personagens, do conteúdo das histórias, da cor e do cenário entre outros componentes de seus livros “personalizáveis” (TEIXEIRA, 2015).

Diante do exposto, investigar estratégias metodológicas para construção participativa de L.I.I.s surge como uma alternativa para estimular e motivar a nova geração de crianças, além de buscar fortalecer a identificação, a emoção, a cognição, a competência e a autonomia com a interação com os L.I.I.I. Estima-se que, ao participar da criação do livro, as crianças se sintam mais atraídas e incentivadas à educação por meio da leitura, conforme os elementos selecionados, criados e desenvolvidos em colaboração com elas mesmas.

Cumprе ressaltar que a personalização de produtos e serviços tem sido aplicada em vários segmentos da indústria, como na escolha da cor e estampa dos acessórios de automóveis, vestuário e livros digitais, quando o usuário interage no processo da definição de características, conforme sua identidade, gosto e preferência (SCHIMTT, 2012; FILGUEIRAS, 2014).

## 1.2 PROBLEMA

Ao refletir sobre essa possibilidade de aplicação metodológica, esta tese visa a responder à seguinte **pergunta**: “Como envolver crianças na criação de mecanismos de personalização para livros ilustrados infantis impressos (L.I.I.I.)?”

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos tratam de apresentar os propósitos da pesquisa, desde o central até os específicos.

#### 1.3.1 Objetivo geral

De modo a contribuir para solucionar essa questão, este estudo investigativo tem como objetivo geral desenvolver um método que permita às crianças, com a mediação do adulto, propor e detalhar mecanismos de personalização em Livros Ilustrados Infantis Impressos (L.I.I.I.).

#### 1.3.2 Objetivos específicos

A fim de cumprir o objetivo geral, os objetivos específicos são:

- a) Associar as teorias de personalização às características do L.I.I.I.;
- b) Caracterizar métodos e técnicas de *Design* Participativo que sejam passíveis de aplicação com crianças;
- c) Verificar, junto a profissionais que orientam crianças (ex: professor (a) de educação artística infantil), a possibilidade de extrair dados e métodos que configurem as adequadas condições ambientais de estímulo criativo às crianças;
- d) Investigar, com autores e ilustradores de L.I.I.I., o momento/etapa apropriada para integrar a participação da criança no desenvolvimento do L.I.I.I.;
- e) Identificar os mecanismos de personalização disponíveis em L.I.I.I. (nas livrarias de Curitiba-PR);
- f) Sintetizar e integrar às informações coletadas em (a), (b), (c), (d) e (e), na forma de requisitos para a proposta de método;
- g) Desenvolver (de modo iterativo) o método, para criação de mecanismos de personalização com crianças;
- h) Analisar os resultados obtidos no desenvolvimento iterativo, em colaboração com profissionais especializados, e refinar o método no *Design* de L.I.I.I.

### 1.4 DELIMITAÇÃO DO ESCOPO

A pesquisa delimita-se no contexto da personalização do usuário-leitor dos livros ilustrados infantis impressos, especificamente para a versão impressa e literária. A pesquisa se limita ao contexto do envolvimento da criança na criação dos mecanismos de personalização dos L.I.I.I. Considera-se a

voz da criança, entre as etapas metodológicas do *Design* no processo da criação desses mecanismos de personalização. Para tanto, o estudo se restringe à criança entre 11 a 12 anos de idade, que já é alfabetizada e é capaz de compreender jogos infanto-juvenis, selecionar preferências, realizar correlações e tomar decisões. Essas crianças maiores contribuem para o desenvolvimento do L.I.I.I. personalizável, direcionado ao estímulo de leitura para a criança de 6 a 8 anos de idade que está em contato com a alfabetização recente.

O escopo da pesquisa está voltado à personalização do L.I.I.I. pelo usuário-criança, o que abrange a interface do livro e a possível alteração dos elementos constitutivos, conforme a preferência da criança.

## 1.5 ESTADO DA ARTE E INEDITISMO

Conforme apontam os resultados da RBS (Revisão Bibliográfica Sistemática), realizada no âmbito desta tese, no período de 2008 e 2018, nas bases de dados *Science Direct*, *IIIExplore*, *Scielo*, *Emerald*, Google Acadêmico e Portal CAPES (CONFORTO *et al.*, 2011), existe uma lacuna na literatura no que se refere ao envolvimento participativo de crianças na criação de mecanismos de personalização em L.I.I.I. Os termos utilizados para a busca inicial foram: Criança, Livro, Personalização e Participação. Os termos em inglês e português foram cruzados na combinação por pares. Após o levantamento quantitativo, foram lidos os títulos e os resumos para a seleção dos artigos. Conforme o resultado da Revisão Bibliográfica Sistemática, apenas 17 artigos foram selecionados, os quais proporcionaram o reconhecimento das principais abordagens do livro ilustrado, personalização e *Design* Participativo com crianças na área do *Design*. O detalhamento processual da RBS encontra-se no capítulo Conscientização.

Tanto pela revisão bibliográfica sistemática quanto pela complementação com a revisão bibliográfica assistemática (compartilhada pelo grupo de pesquisa<sup>2</sup>), os resultados evidenciaram o ineditismo da investigação proposta. Investigação acerca do objeto de pesquisa como o L.I.I.I. e a elaboração de um método integrado dentre vários já existentes no *Design*, que desenvolva mecanismos de personalização, revela haver lacuna de pesquisa acadêmica (CONFORTO *et al.*, 2011; PINTO; MENDES, 2016).

No que se refere à participação de crianças no *Design* de sistemas, até o presente momento, a literatura se restringe ao desenvolvimento de brinquedos (OLIVEIRA; DIAS, 2015), interface de um portal virtual interativo (MARTINS *et al.*, 2003) e personalização de livros, tanto digitais quanto

---

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa: *Design* Digital e da Informação - UFPR (CNPq) – Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/ppgdesign/apresentacao/linhas-de-pesquisa/> Acesso em: 10 ago. 2018.

impressos, apenas no papel de consumidor final com o livro já finalizado pelo autor (MARTINS *et al.*, 2017).

Diante desse contexto, visualizam-se como aspectos inéditos desta tese:

- Personalização em L.I.I.I.
- Método desconstrutivo/reconstrutivo de um livro ilustrado infantil com crianças
- Valorização da voz infantil no processo de elaboração do L.I.I.I.

## 1.6 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E PARA A SOCIEDADE

A contribuição para o meio social corresponde ao incentivo à leitura e à criatividade da criança. A personalização de um L.I.I.I. promove a criação de um vínculo afetivo emocional entre o artefato L.I.I.I. e o usuário, a criança, pois se trata de um livro que será constituído por elementos selecionados, criados por ela, na busca de delinear suas preferências e sentimentos, os quais propiciem a satisfação com o seu e singular livro ilustrado impresso. Essa estratégia não apenas oferece a possibilidade de maior relação com o objeto L.I.I.I., mas proporciona também maior extensão do ciclo de vida do livro, o que atribui e reflete subsídios na respectiva educação. Auxilia o ensino com a aproximação das crianças com os L.I.I.I. e motiva a interação, no contato com livros impressos, ao longo do percurso escolar.

A contribuição política ocorre com o aumento do hábito da leitura infantil, o que colabora com o desenvolvimento educacional, senso crítico e, conseqüentemente, no avanço político e econômico do país. Já a contribuição cultural se realiza na evolução e capacidade crítica de sua própria identidade com o seu meio e, assim, na expansão da perspectiva de outras culturas.

O aporte para a área do *Design* se dá na aproximação de várias áreas, como a Engenharia de Produção, Artes, Saúde, Psicologia, as quais oferecem soluções metodológicas para o método integrado de cocriação com as crianças. Logo, a Engenharia de Produção e a Saúde cooperam no processo de desenvolvimento de mecanismos de personalização do artefato, as Artes Visuais apoiam no exercício de refletir e exercer a criação, e o próprio campo do *Design*, com uma infinidade de métodos que geram inovação/personalização na linha centrada no usuário, no humano.

A participação da criança é benéfica, porque ela pontuará suas preferências, sentimentos, criações com a sua própria voz, desde o processo inicial da descoberta dos elementos constituintes passíveis de personalização do L.I.I.I. até a fase da aplicação do método, resultando em um método integrado de cocriação.

Alguns dos benefícios do livro impresso, de acordo com Paulino (2009) e Rocha e Roth (2014), são: mais baratos para o consumidor final (abrange todas as classes sociais); independentes da

energia elétrica; não se subordinam ao aparato tecnológico (computador, *smarthphones*, plataformas e *softwares*); de fácil transporte; acessíveis para as diferentes classes econômicas; permitem criar maior vínculo afetivo no processo de leitura, através da relação sensorial do toque, visão, olfato; não têm limitações impostas tanto pela editora quanto pelas livrarias (PAULINO, 2009; ROCHA; ROTH, 2014).

A comodidade da versão impressa de livros reflete no aumento do interesse por livros impressos. Tal preferência ganha volume pelos pais e educadores, pois a versão impressa condiciona melhor a concentração e a interação. Conforme Strouse e Ganea (2017), uma investigação no Canadá, em 2013, obteve 81% das preferências dos pais de pequenos, entre bebês e jovens de dezessete anos de idade, os quais alegam a maior interação entre os pais com os filhos (LEE *et al.*, 2012). Robinson (2015), em outra pesquisa americana, afirma que 48% dos pais de crianças entre seis e oito anos preferem as versões impressas e apenas 3% votaram na versão eletrônica. Dos pais entrevistados na Austrália e no Reino Unido, 67% e 72% preferem as versões impressas, respectivamente. Conforme Rideuot (2014), Lee *et al.* (2012), Vaala e Takeuchi (2012), uma das razões preferenciais se dá também pelo tempo que se despende ao baixar e abrir o livro na versão eletrônica, enfatizando-se o prazer do cheiro e do toque da textura, na versão impressa. No período entre os anos de 2015 e 2016, a demanda por livros eletrônicos reduziu-se em torno de 30% (BURLEIGHT, 2016).

Tais números, nessas pesquisas, justificam que há diferenças de interesse por livros impressos e pelas versões eletrônicas diretamente relacionadas à idade da criança. Strouse e Ganea (2017) afirmam que a criança entre um e quatro anos de idade tem preferência pelos L.I.L.I., pois são iniciados no universo da imaginação, por meio da influência e esforço dos pais e cuidadores. Há limitações de acesso, pois dependem da compreensão dos adultos aos livros eletrônicos. E as crianças mais velhas já se interessam mais pelos livros eletrônicos, pela facilidade de acesso, interação com o livro sozinhas, experimentam a versatilidade no uso dos *tablets*, os quais dominam, na interação, ao assistir a vídeos e filmes no mesmo aparelho (STROUSE; GANEA, 2017).

De acordo com uma pesquisa publicada na página de notícias do G1 de 2012, o hábito da leitura do brasileiro caiu 9,1%. O brasileiro busca prazer muito mais na televisão e nos *sites* de relacionamento do que na leitura de um livro. Entre os entrevistados sobre o contexto nacional de leitura e educação, é relevante a declaração sugestiva para a mudança desse índice da Ministra da Cultura, da época Ana Holanda:

A ministra da Cultura, Ana Holanda, disse, após o lançamento da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que é preciso incentivar a leitura nos jovens. "Trabalhando com o jovem, a gente forma o leitor para a vida toda", afirmou. Para a ministra, é preciso afastar o jovem da ideia da leitura como uma obrigação escolar. "É preciso mostrar o livro não como uma obrigação escolar, mas como uma forma de ele conhecer dimensões que estão além dele, outras vias, outras realidades", declarou. (G1, 2012).

Para reforçar a relevância da produção na versão impressa do livro ilustrado infantil, Prades (2012) defende que o livro ilustrado para crianças e adolescentes ainda tem ânimo para sobreviver simultaneamente ao avanço da era digital e desempenhar seu papel de chamariz de entrada para o universo dos livros. Evidencia, neste trecho a seguir, a singularidade do livro ilustrado infantil impresso na capacidade de passar nuances artísticas, sensíveis, que apenas a relação física, tátil, afetiva de um objeto é capaz de alcançar.

Mesmo com a extensa produção de livros ilustrados, existem aqueles que podem, sem perder sua singularidade, migrar para a plataforma digital. O mercado assiste a esse processo com exemplos mais ou menos hesitosos. Mas há casos em que a transposição coloca em risco o próprio conteúdo incorporado pelo livro enquanto objeto.

Convido você a ler o texto de Katsumi Komagata, “O papel do papel - A sensibilidade por meio dos livros”, publicado na Revista Emília, onde ele afirma ter certeza de que “as crianças desenvolvem a sensibilidade por meio de livros feitos com papel e produzidos com muito cuidado”. O contato com a delicadeza do papel, com a fragilidade das formas, não só é um aprendizado de que as coisas quebram e acabam, mas sobretudo que as relações humanas, da mesma forma, exigem delicadeza e cuidado para perdurar (PRADES, 2012).

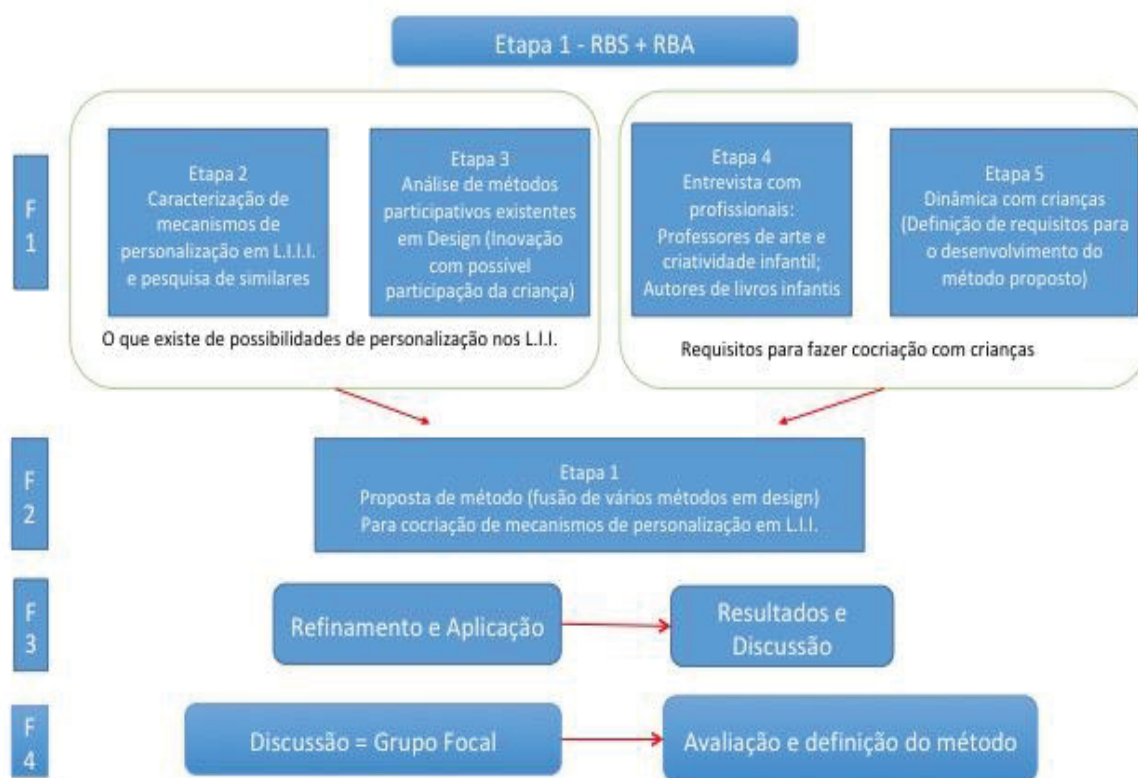
O resultado da pesquisa de Strouse e Ganea, o levantamento do índice habitual brasileiro e o argumento da crítica Prades demonstram que a versão impressa possibilita maior qualidade de interação, concentração e aprendizado, tanto com os pais e educadores, por meio das configurações naturalísticas, quanto na criação de vínculos afetivos entre o objeto “livro” com o sujeito “leitor-criança”. Nessa perspectiva, pode-se sustentar que, nesta justificativa de pesquisa, quer na família, quer na escola, quer ainda com respeito às próprias crianças, os textos sublinham a predisposição da leitura em L.I.I.I. (PRADES, 2012; ROBINSON, 2015; VAALA; TAKEUCHI, 2012; KUCIRKOVA, 2014; LITTLETON, 2016; STROUSE; GANEA, 2017).

O método integrado proposto conduzirá à aplicação na busca de benefícios, através do mecanismo de personalização, da teoria do *Design*, do *Design* participativo e do *Design* centrado no usuário (mais especificamente com a criança), com o propósito de estimular um maior engajamento na leitura infantil, já mencionado anteriormente.

## 1.7 VISÃO GERAL DO MÉTODO DA PESQUISA



FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DE SÍNTESE DO MÉTODO DE PESQUISA



Fonte: A autora (2019).

O método proposto nesta pesquisa é construído de acordo com a RGS apresentada na Figura 1. Dividida em quatro fases, a primeira passa por cinco etapas: as três primeiras norteiam o objetivo de encontrar o que há de possibilidades de personalização em livros ilustrados infantis, seja em publicações acadêmicas, seja no mercado local; a quarta etapa cuida de entrevistar professoras de educação artística infantil, autores e ilustradores de livro ilustrado infantil; a quinta etapa, de levantar, analisar métodos, materiais e ideias do *Design* que já existem no mercado/literatura para especificar os requisitos.

A segunda fase corresponde à fusão de métodos de *Design* selecionados, que formule a proposta de método em versão preliminar, para a cocriação de mecanismos de personalização dos L.I.I.I.

A terceira fase é formada por duas etapas: 1 - aplica-se o método preliminar com outro grupo de crianças que experienciam a fluidez e o funcionamento do método junto do auxílio de quatro facilitadores colaboradores; na 2ª etapa, realiza-se a análise dos resultados e se desenvolve uma discussão.

Na última e quarta fase, acontece a análise do método (técnica do Grupo focal) junto dos autores, editores e ilustradores de L.I.I.I., os quais levantam aspectos que auxiliam/difícultam o

processo do desenvolvimento do L.I.I.I., enriquecendo os parâmetros para a perspectiva funcional e para o mercado.

## 1.8 ESTRUTURA DA TESE

Esta pesquisa é organizada em onze capítulos: 1 | Introdução; 2 | Fundamentação teórica sobre livros ilustrados infantis; 3 | Personalização em livros ilustrados infantis; 4 | *Design* Participativo com crianças; 5 | Método; 6 | Fase da Conscientização, ou seja, trata-se de uma fase de pesquisa que apresenta todas as etapas do levantamento de dados; 7 | Proposta do método, no qual consta a sugestão construída do objetivo proposto; 8 | Aplicação com crianças, onde se demonstra a execução e o respectivo resultado; 9 | Avaliação do método, onde se demonstram os resultados da análise e avaliação junto dos profissionais da área; 10 | O método proposto delineado e 11 | As considerações finais e sugestões de desdobramentos para trabalhos futuros.

A introdução, enumerada como primeiro capítulo, apresenta as motivações e o contexto que justificam o desenvolvimento da tese, assim como o problema, os objetivos e a delimitação do escopo.

Os capítulos 2, 3 e 4 abordam os conceitos fundamentais para a compreensão do contexto no qual esta investigação se insere. No capítulo 2, é fundamentada toda a base teórica do arcabouço literário do L.I.I., seus elementos constitutivos, aspectos relevantes a considerar, por meio do que já existe com a leitura junto do mediador, os principais aspectos de elementos gráficos de L.I.I. e os marcos históricos. O capítulo 3 enfoca os conceitos teóricos sobre os fatores e aspectos da personalização os quais podem contribuir numa possível apropriação em L.I.I. No capítulo 4, ocorre a conceitualização do *Design* Participativo com crianças, aproximam-se conceitos sobre a criação, imaginação e criatividade, tratando dos princípios de desenvolvimento de métodos e técnicas para o envolvimento de crianças do *Design*, além de apresentar possíveis técnicas criativas utilizadas com crianças nas Artes Visuais, cujo instrumento pode ser instaurado no método proposto.

O capítulo 5 explicita o método, ressalta a caracterização da pesquisa e delineia a *Design Science Research* (DSR) como proposta de abordagem, expondo todas as fases e etapas da pesquisa.

O capítulo 6, correspondente à fase de “Conscientização” (DSR), apresenta todas as cinco etapas do levantamento de dados relevantes para delinear as especificações; as três primeiras tratam de levantar o que existe de possibilidades de L.I.I. personalizáveis, a RBS, a pesquisa de similares e a análise das literaturas encontradas; as etapas 4 e 5 referem-se à entrevista e questionários com autores, ilustradores e professoras de Educação Artística infantil, além de análise de métodos participativos para predefinir os requisitos, ao envolver crianças na cocriação.

O capítulo 7 traz a sugestão do método preliminar, após estudo do embasamento teórico e levantamento da fase de conscientização.

O capítulo 8 demonstra a aplicação do método preliminar e posterior resultado, paralelamente com as percepções e sugestões de alteração e melhorias das facilitadoras que coparticiparam na aplicação.

O capítulo 9 cuida da fase de avaliação do método, o qual auxilia na definição de dados e avaliação da fluidez e do funcionamento, tendo em vista todos os aspectos, por meio da discussão com profissionais especialistas da área, na aplicação da técnica avaliativa de grupo focal.

O capítulo 10 apresenta o método proposto depurado com todos os ajustes e filtros inseridos pós-análise e avaliação conjunta.

A tese se encerra com o capítulo 11, nas considerações finais, que entrelaça conclusões com relação aos conteúdos e resultados apresentados no decorrer da pesquisa; também discute limitações dessa proposta e, por fim, conclui com informações para a pesquisa e desenvolvimento de futuros trabalhos. O documento se fecha com as Referências, Apêndices e Anexos da pesquisa.

## 2 LIVROS ILUSTRADOS INFANTIS

Esta seção trata da contextualização de perspectiva teórica sobre o proposto estudo: o âmbito epistemológico em que se desenvolve a pesquisa seguida da conceituação sobre os livros ilustrados infantis.

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

O tempo da pós-modernidade é constituído por várias perspectivas, as quais impossibilitam uma definição exata e concisa. O estudo atual, assim, é formado por complexa trama de elementos e relações que se fundem na herança de tradições, que condicionam e contrapõem posicionamentos epistemológicos.

A área do *Design* reflete esse encontro de diversas ciências e correntes filosóficas que refletem o conhecimento contemporâneo na busca de respostas, soluções para os problemas, ou melhor, auxiliam na formulação de reflexões para a construção do empreendimento atual.

Há pelo menos duas correntes filosóficas que podem caracterizar e fundamentar o conhecimento: a estruturalista e a pós-estruturalista. A corrente estruturalista surge por volta da década de vinte do século XX e tem como precursores o etnólogo Claude Lévi-Strauss e o linguista suíço Ferdinand Saussure, da escola russa e tcheca, as quais atribuíram bases para que linguistas, críticos e outros estudiosos de outras inúmeras áreas pudessem apropriar-se dos critérios (simbólico, local, diferencial e singular, serial, vazio) para a construção de lógicas estratégicas (CHERQUES, 2006; BEZ; AQUINO, 2011).

O estruturalismo dissemina o pensamento moderno que induz à diminuição de traços do sujeito, tratando a individualidade do ser de maneira generalizada, o que resultou em sistemas impessoais. O sujeito não cria nem controla os códigos (linguagem) e convenções da existência social, mental e linguística: tais formatos e normas precisam ser obedecidos, a fim de que se busque um resultado positivista. Logo, o estruturalismo pode até ser considerado de posição anti-humanista e costuma trabalhar por dualidades/opostos (DELEUZE, 2010, p. 221; SANCHEZ, 2012).

De acordo com Souza (2017), esse pensamento estruturado fundamenta a modernidade capitalista de produção, modos de representação de mundo, sendo construído estrategicamente para impor valores que alimentem o sistema capitalista, na maneira de viver socialmente e difundir uma cultura de massa controladora e submissa. Para que a cultura de massa se fortaleça, a constituição de indivíduos normatizados é conduzida a obedecer à subjetividade coletiva e massificada (SOUZA, 2017).

Essa estratégia de construção estrutural está presente na linguagem, no ambiente familiar, nas crenças, nos sistemas culturais/capitalistas que nos cercam, por meio de dispositivos de conexão direta entre o setor produtivo industrial, as máquinas de controle social e a premência psicológica dirigida (imposição da ideologia dominante) da forma de percepção de mundo.

A corrente pós-estruturalista, por sua vez, originou-se quase que simultaneamente à estruturalista, em meados da década de setenta, no cenário do Holocausto, que abala todo o modelo construído pelas teorias estruturalistas as quais forçam repensar, reanalisar instaurando uma desconstrução de conceitos considerados “verdades absolutas” e centralizadoras. A corrente pós-estruturalista não destitui totalmente o estatuto da estruturalista, mas enfatiza a continuidade baseada nos pressupostos em comum e dos sobressaltos estruturais. Ao desconstruir estruturas, destaca o surgimento de outras possibilidades de combinação, recombinação da própria desconstituição da estrutura, podendo proceder por decodificação de cada elemento, formato ou característica constituinte já existente. Problematisa os conceitos da diferença, do sentido, do desejo, da multiplicidade presentes nas ciências humanas (PETERS, 2000; DELEUZE, 2010; LEE, 2012).

O conceito de *desconstrução*, do teórico literário francês Jacques Derrida (1930-2004), defende o paradigma do jogo da estrutura e da respectiva descentralização da operação mecanicista dos signos que sofrem a desconstrução das estruturas sedimentadas, para propor o modo de pensar aberto, reflexivo, onde o sujeito é quem escolhe as combinações de acordo com seu entendimento (DERRIDA, 2011; LEE, 2012; MARENKO; BRASSETT, 2015).

O filósofo Gilles Deleuze (1925-1995) é um dos principais pensadores da contemporaneidade, preconizando, em seus textos, toda a crítica reflexiva dos componentes que caracterizam o surgimento da potente probabilidade de um novo/outro artefato, seja por inovação do produto, seja pelo objeto, sistema, por vezes reconstruído, repetido, cujo resultado seja sempre diferente. Com efeito, há recentes publicações deleuzianas para a área do *Design*, desde o mais profundo discurso reflexivo das ciências humanas até um possível método reconstrutivo operacional (DELEUZE; GUATTARI, 2010; MARENKO; BRASSETT, 2015).

O estudioso da narrativa Gamba Jr. (2013) contextualiza uma “condição pós-moderna” inspirada na perspectiva de Lyotard, a fim de levantar questionamentos sobre a urgência de transformações do discurso que atravessa a sociedade, com o surgimento da polissemia da palavra *narrativa* e os jogos de linguagens que estão presentes no fruto do reflexo em que se cruzam as duas correntes epistemológicas e as predefinem como características sintomáticas da pós-modernidade.

Souza (2017) retrata o contexto do estruturalismo e o relaciona com a estrutura da construção da linguagem, de sorte a problematizar o modo do olhar da criança, que ultrapassa as formas prontas e construídas do mundo (adulto-social-cultural), argumentando a necessidade de observar as operações

criativas que as crianças potencializam, quando elas demonstram outros modelos de combinação entre as coisas, nomes, palavras, sentidos, e avivam modos criativos que produzem subjetividade por um processo de singularização, mobilizando contra o enquadramento cultural preestabelecido do “mundo adulto”. Esse modo de construir que potencializa a máquina desejan<sup>3</sup> do instinto criativo da criança (por exemplo) é a força que flui e escapa pelos limitantes modelos impostos institucionalizadores, formando outras possíveis recombinações de relações, quer individuais, quer sociais (SOUZA, 2017, p. 22-23).

Assim, sintetizam-se algumas das **características** peculiares às duas correntes, para melhor visualização/compreensão:

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS QUE DISTINGUEM AS CORRENTES ESTRUTURALISTA E PÓS-ESTRUTURALISTA

<b>Corrente Estruturalista</b>	<b>Corrente Pós-Estruturalista</b>
Estável	Ruptura
Estática	Mutante
Fixa	Flexível
Rígida	Fluida
Cultura	Deslocamento
Linguagem	Abstração
Forma	Informe
Signo/código	Sentido/sensação
Objetivo	Subjetivo
Regra	Criativo
Ordem	Desconstrução/reconstrução/sobreposição
Centro	Descentralizar
Semelhante	Diferente, único, múltiplo

FONTE: A autora (2018).

Desse modo, o pensamento positivista-mecanicista da era moderna passa a considerar o posicionamento pós-estrutural da valorização e singularidade criativa em prol do conhecimento subjetivo prolífero, sem seguir uma metodologia unitária e “apenas” objetiva, mas buscando acentuar outras possíveis sistematizações híbridas/integradas dos contornos da era contemporânea.

<sup>3</sup> **Máquina desejan** é o termo conceitual que o filósofo francês Deleuze emprega, para aludir à produção de singularidades de maneira flexível (ZOURABICHVILI, 2004).

As ciências humanas refletem diretamente nas características plurilaterais do sobressalto da objetividade e neutralidade científicas, sendo colocadas com o propósito de esquivar-se da ordem dos valores e das significações e ingressar em um novo paradigma de fatos humanos científicos, o qual inaugura a possibilidade de constituir um conhecimento além do objetivo, de conceber uma outra forma de interpretar os fatos humanos.

Um método com base nos autores supracitados pressupõe inferir que, para a produção de um livro ilustrado infantil personalizável com a criança como colaboradora/cocriadora, deve-se assimilar todos os elementos constituintes da contemporaneidade: a imagem potente que produz sentidos, a qual convida a criança a brincar e envolver-se com a narrativa (texto e imagem), explorando o espaço físico da página (impressa), dialogando e estimulando-a a interagir com a produção do livro, de maneira a motivá-la a criar e desenvolver sua experiência na condução personalizada da própria história.

Para tanto, o fazer artístico e a materialização da inovação ultrapassam a estrutura, a fronteira entre as diversas ciências do conhecimento e salta, partindo para novas estruturas que jogam e brincam com a lógica dos sentidos sedimentados, priorizando novas combinações de estruturas que resultam/processam entrelaçadas, integradas harmoniosamente. Um fazer híbrido, que é potencializado no processo do *Design*.

O *Design*, que tem herança etimológica de “desenho”, desdobrou-se em uma grande área que abarca o hibridismo de teorias e modelos teóricos e práticos, para construir artefato, seja através de produtos, seja de serviços, sistemas, teorias e reflexões. Para o *Design* e para este estudo, estão presentes o contexto geral da prática estrutural e da pós-estrutural.

Dentre as fases e as etapas organizacionais do método, propõe-se a composição da prática **estruturada** no contexto lógico e evolutivo, com a qual se pretende reconstruir uma nova ideia, sendo que a etapa criativa da criança corresponde ao processo **pós-estrutural**, pois ela é estimulada a desenvolver novas/outras conexões entre os elementos paratextuais (palavra e ilustração), desconstruídos para a produção de um possível novo/outro L.I.I.I. (Livro Ilustrado Infantil Impresso), que possibilite personalização e, por fim, reconstituído por cada criança, considerando a interação subjetiva, ou seja, que parte do sujeito (criança), superando a interação objetiva, do objeto construído pela cultura externa, social, do universo exclusivamente adulto.

## Documentos identificados

Nesta partição, apontam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, de acordo com o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades.

QUADRO 2 – SÍNTESE DE DESCRIÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<b>Bez e Aquino (2011)</b>	Os autores discorrem sobre a corrente estruturalista na perspectiva da teoria da linguagem, mais especificamente na teoria saussuriana.
<b>Cherques (2006)</b>	O autor busca situar o pensamento estruturalista bem como o principal precursor sob a perspectiva da gestão em administração.
<b>Deleuze (2010)</b>	O autor discorre em ensaios, por meio de entrevista, acerca de associações críticas sobre a criação do pensamento contemporâneo.
<b>Deleuze e Guattari (2010)</b>	Os autores se manifestam sobre o conceito do pensamento contemporâneo, através da reflexão crítica a qual fundamenta a criação de obras de arte e sua duração.
<b>Derrida (2011)</b>	O autor defende o conceito de <i>desconstrução</i> , apropriando-se da crítica sobre os signos e a respectiva estrutura em defesa da força do sentido, por meio da desconstrução/reconstrução.
<b>Gamba Jr. (2013)</b>	O autor discute o contexto do pensamento contemporâneo, focalizando o discurso da narrativa entre a ciência e a arte.
<b>Lee (2012)</b>	A dissertação da autora busca contextualizar o pensamento contemporâneo, ao aplicar o método de criação entre <i>Design</i> e arte.
<b>Marenko e Brassett (2015)</b>	As autoras organizaram vários artigos científicos que fazem conexões entre o pensamento do filósofo Deleuze e a prática do <i>Design</i> .
<b>Sanchez (2012)</b>	O autor trata dos conceitos do <i>estruturalismo</i> e <i>pós-estruturalismo</i> no cinema e na arquitetura.
<b>Souza (2017)</b>	A autora manifesta a contextualização sobre a contemporaneidade na prática da literatura infantil.
<b>Peters (2000)</b>	O autor aborda os conceitos da educação, por meio da filosofia ocidental e os valores de comunidades indígenas australianas.
<b>Zourabichivili (2004)</b>	O autor traduz o vocabulário dos termos empregados no pensamento de Deleuze.

FONTE: A autora (2019).

## 2.2 CONCEITUAÇÃO

A fim de estudar o livro ilustrado infantil impresso, é necessário se basear em pelo menos quatro grandes áreas do conhecimento: na verdade, o livro ilustrado é formulado por meio da literatura, que trata da arte da escrita, da palavra, do texto, e das artes visuais, as quais englobam a estética visual, através das imagens, somadas ao *Design* gráfico, que projeta a composição do todo o livro ilustrado. As abordagens dessas áreas estão centradas na criança e no seu entorno. O *Design*, neste estudo, cuidará do projeto metodológico, bem como extrai elementos das teorias do *Design* Participativo, *Design* centrado no usuário, para demonstrar a relevância de considerar a Psicologia Cognitiva da criança, ao abordar sua percepção, durante a capacitação, desde a criatividade até à tomada de decisão.



FIGURA 2 - RGS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO LIVRO ILUSTRADO INFANTIL IMPRESSO



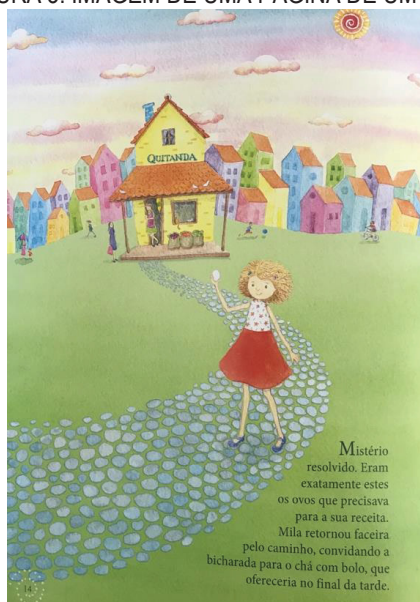
FONTE: A autora (2019).

O livro ilustrado surgiu da materialização da comunicação, por meio do encadeamento do texto com a linguagem visual, seja por desenhos específicos, seja através do projeto gráfico. Conforme Nikolajeva e Scott (2014), a definição do livro ilustrado considera o instrumento que emprega termos semióticos, os quais se comunicam com o auxílio de dois conjuntos de signos diferentes: o icônico e o convencional. O signo icônico deriva do significante e do significado, que relacionam características comuns, quando o signo se trata da representação direta do significado. Universalmente, podemos ter, como exemplo, as imagens gráficas de bonequinhos que figuram a mulher, “de saia” e o homem, “com pernas”, para informar o gênero do *toilette* correspondente para locais públicos; esses bonequinhos são ícones. Já o signo convencional não possui relação direta com o objeto significado; assim, a expressão escrita “banheiro feminino” transmite a informação, caso haja conhecimento do código das letras e palavras para o receptor da informação. É um caso de comum acordo da língua falada e escrita de uma determinada comunidade (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2014, p. 13).

As inúmeras formas de comunicação entre signos verbais e visuais em artes e os meios de comunicação vêm de ideogramas asiáticos, pinturas primitivas, artes clássicas, teatro, cinema, vídeos, performances, histórias em quadrinhos e livros ilustrados (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2014, p. 14). As figuras presentes nos livros ilustrados correspondem a signos icônicos, enquanto as palavras, a signos convencionais: os icônicos transmitem a informação de maneira não-linear, mas por forças. A tensão comunicacional dos dois signos gera infinitas combinações e encadeamentos de interação entre o texto e a imagem do livro ilustrado.

O livro ilustrado afirma e consolida o espaço e a conjuntura da imagem. A ilustração é dominante, no livro ilustrado, e a ocupação espacial da imagem é superior à do texto, sem torná-lo inferior ou secundário (FLECK *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2017). Passa-se a ter uma narrativa alinhada com a narrativa das ilustrações, uma vez que são livros que contam histórias por meio da linguagem visual (desenhos, pinturas, fotografias, modelagens, colagens fotografadas etc.). Ora, a imagem, na modalidade literária do livro-ilustrado, é usada como elemento fundamental para a sua constituição, por ser ela um tipo de linguagem específica e heterogênea que abriga não apenas um conjunto de conceitos, porém, igualmente, escolhas de representação que demandam uma visão atenta às suas singularidades, no processo de leitura e interpretação (LE MOS, 2010; SILVA *et al.*, 2017).

FIGURA 3: IMAGEM DE UMA PÁGINA DE UM L.I.I.I.



FONTE: Livro *O ovo do bolo*, p. 14. (2014)

A leitura do livro ilustrado ultrapassa a possibilidade de separar o texto e a imagem por categorias distintas. O livro ilustrado amplia a perspectiva de comunicação entre essas duas categorias, incluindo a arquitetura gráfica que as constitui. Renato Moriconi (*apud* FLECK *et al.*, 2016) sustenta que, no livro ilustrado, há três tipos de estrutura de linguagem distintas de comunicação: palavra, imagem e arquitetura do livro, ou projeto gráfico – que, bem projetados, fazem do livro uma perfeita composição musical, um produto estético que tem autonomia coerente (VASQUES, 2012; FLECK *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2017).

Para Linden (2014), o termo **Livro Ilustrado** não tem uma definição concreta, nem mesmo a definição do Livro Ilustrado Infantil. Pela perspectiva francesa, o livro em questão pode ser referido como um “álbum de imagens”, pela língua portuguesa, “álbum ilustrado”, pela inglesa, “*picturebook*”, “*picture book*”, “*picture-book*”, ou seja, livro com imagens (LINDEN, 2014, p. 23). Além disso, tem-se a

existência dos “mangás”<sup>4</sup>, de origem nipônica, e as histórias em quadrinhos que designam o termo “álbum de imagens” para qualificar as concepções. Há também a correlação do termo “álbum” aos álbuns infantis que se colecionam e nos quais se colam figurinhas adesivas, assim como os álbuns de fotografias. Eis, pois, a definição do livro ilustrado:

[...] atende à concepção de um caderno ou arquivo pessoal destinado a acolher desenhos, fotos, autógrafos, coleções diversas”, derivado do *album amicorum*, cuja definição de uso no século XIX nos é revelada por Ségolène Le men: “Pequeno caderno em branco dos viajantes, destinado a recolher autógrafos ou sentenças”. (LINDEN, 2014, p. 23).

A delimitação conceitual do livro ilustrado infantil, que interessa a esta pesquisa, mostra o escopo pelo qual o objeto de estudo está contextualizado.

### Documentos identificados

Nesta partição, especificam-se os documentos que integram o corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

O conteúdo teórico desta seção baseia-se na seguinte lista, em ordem alfabética:

QUADRO 3 – SÍNTESE DA DESCRIÇÃO TEÓRICA DA FUNDAMENTAÇÃO DA SEÇÃO CONCEITUAÇÃO

<b>Fleck et al. (2016)</b>	Os autores discorrem sobre o livro ilustrado e os elementos que medeiam o texto e a imagem.
<b>Lemos (2010)</b>	O autor se manifesta acerca do desenvolvimento da ilustração, na produção literária infantil.
<b>*Linden (2014)</b>	A autora explicita o percurso e o desenvolvimento do livro ilustrado.
<b>*Nikolajeva e Scott (2014)</b>	Os autores abordam o percurso e o processo do livro ilustrado, bem como a relação entre o texto e a imagem, por meio de exemplos.
<b>Silva et al. (2017)</b>	Os autores tratam da relevância das técnicas empregadas nas artes visuais, no ato educativo e criativo.
<b>Vasques (2016)</b>	O autor focaliza a literatura infantil, na perspectiva da teoria e crítica literária.

FONTE: A autora (2019).

#### 2.2.1 O arcabouço literário do livro ilustrado infantil

A literatura infantil não possui uma definição única, porque existem suposições socioculturais e evolutivas que impedem um sentido consensual sobre a infância (HUNT, 2013, p. 94). Há dois aspectos a se considerar: primeiro, o pressuposto de que a criança faz parte de uma cultura diferente da do adulto, cujo pertencimento se alia à condição de a criança encontrar-se ainda em processo de transformação, formação de habilidades cognitivas e do próprio repertório da visão de mundo.

<sup>4</sup> **Mangá**, em japonês, significa desenho, e os “mangás” foram febre nos anos 1970 e 1980 no Japão, exercendo forte influência no Brasil, o país que tem maior número de descendentes nipônicos do mundo (LUYTEN, 1995).

Na perspectiva literária, mesmo que as crianças tenham menos conhecimento sobre a linguagem, elas concebem o universo da literatura, do livro, como um espaço de entretenimento, de desterritorialização; são livres de rotulações, estruturas e sistemas fechados, ou fixos, elas são potenciais criativas que veem possibilidades entre o real e o imaginário, o desejável e o palpável, de maneira instável, flexível, aberta (HUNT, 2013, p. 96; LEE, 2012, p. 40). Ademais, a criança era considerada apenas como um “homúnculo”, cujas diferenças do adulto eram limitadas ao tamanho e reduzidas a aspectos quantitativos (CARVALHO, 1983, p.18).

Esse reflexo de desconsideração com a criança pode ser notado também na história do vestuário ocidental do século XVIII, o qual reproduzia a vestimenta “desconfortável”, tais como espartilhos, armações, longas andadeiras presas nos ombros, tais quais os usados pelo adulto (BOUCHER, 2012, p. 286).

Segundo aspecto de indefinição da literatura infantil: não cabendo na compreensão da linguagem estruturada, nem dos atributos estilísticos fixos, conforme Hunt (2013), o sistema da literatura infantil ainda opera pelo mecanismo do sistema vinculado a estratégias morais, culturais e sociopolíticas. De acordo com o autor, a definição poderia se aproximar do público leitor; “[...] especialmente apropriados para” ou “[...] especialmente indicados para membros do grupo atualmente estabelecida como crianças.” (HUNT, 2013, p. 97). Contudo, essa definição ainda não é adequada, pois abrange todos os tipos de textos lidos pelo público “criança”, tanto da definição de literatura infantil que passa por processo autodefinidor quanto para quem estabelece o tipo conveniente, destinado à criança, considerado na maioria das vezes pela mediação de um adulto (HUNT, 2013, p. 101).

Coelho (2000) enquadra a literatura infantil como herdeira de adaptações de obras clássicas, que tiveram papel relevante e privilegiado no processo de formação e criação de uma cultura literária direcionada ao público não adulto, onde o caminho tomado pelos autores foi apropriar-se da “infantilização” do literário. Já Carvalho (1983, p. 20-21) defende que a definição passa por novos pressupostos e que concebe a criança como portadora de um imaginário próprio, possuindo potencial criativo e necessitando de material saudável, com beleza, para poder organizar seu “mundo lúdico”, seu universo possível, onde ela é dominadora absoluta (CARVALHO, 1983). Entretanto, tais alternativas de produção literária formaram críticos a favor do projeto inovador, e os não-adeptos julgaram essa modalidade como menor, inferior e até mesmo decadente (CARVALHO, 1983, p. 21; LAJOLO; ZILBERMAN, 2014, p. 13).

Na pesquisa de Sagae (2008), delimita-se todo o contexto de estudo da relação palavra-imagem, no Brasil, e, através dele, declara como precursoras sobre o tema as obras *O livro infantil e juvenil brasileiro: bibliografia de ilustradores*, de Regina Yolanda, em 1976, e *Literatura infantil: teoria e*

análise didática, de Nelly Novaes Coelho, em 1981, as quais, mesmo tratando de questões relacionadas à ilustração, não abordam rigorosamente o tipo específico do livro integrado.

O conceito do livro infantil ilustrado, para Camargo (1995), pressupõe que a relação das linguagens verbal e visual estabelece categorias e funções dependentes da imagem presente na ilustração com o texto escrito. Contudo, concentra maior qualidade nos aspectos plásticos da imagem, subtraindo dela o aspecto significativo e narrativo com respeito ao texto. O estudo não aborda o L.I.I. como trabalho composto por linguagens inerentes, mas contribui para o engate a outras pesquisas.

As considerações de Góes (2003) sobre as relações entre a imagem e o texto são distintas: focam no texto-imagético e no texto-verbal. Frisa que, para cada uma delas, há variado acervo de linguagens, mas não revela quais linguagens caracterizam a “nova linguagem integrada”.

Já Azevedo (2004) subdivide os livros, em função da imagem e do texto, em cinco categorias:

- Livros-texto: para o público exclusivamente adulto, onde o texto funciona de maneira autônoma. As imagens podem surgir, mas sem relevância;
- Livros texto-imagem: as imagens podem estar acompanhando a narrativa com o texto, porém, sua importância é subsidiária;
- Livros mistos: tanto as imagens quanto os textos são igualmente relevantes, caracterizando-se como conexos, considerando que o texto e a imagem compõem a narrativa;
- Livros imagem-texto: voltados ao público infantil. As imagens vêm acompanhadas do texto escrito, contudo, o texto é secundário. Há também o livro-catálogo, onde as imagens buscam revelar o máximo possível da estética/estesia das obras de arte, e o texto constitui breve referência;
- Livros-imagem: a imagem “conta” e narra sem a função textual; o conjunto das imagens é responsável pela formação do trabalho.

Desse modo, Azevedo considera o livro ilustrado como trabalho integrado, o qual acolhe pelo menos duas linguagens correspondentes e complementares.

Nakano (2012) defende, em seu trabalho, sua experiência da atuação de revisora técnica, na editora Cosac Naify, sobre a preocupação da tradução de termos consagrados definidos pela popularidade ou pela academia. O termo *picturebook* foi considerado pela editora, no intuito de estabelecer uma tradução correspondente; ao invés de um termo modista, priorizaram um significado já conhecido e utilizado, o “livro ilustrado” (NAKANO, 2012, p. 28).

No país, esse tipo de obra sem o texto escrito é denominado livro de imagem, e esse termo vem se propagando, ademais, incluso no guia do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) (LIRA, 2017, p. 37).

### Documentos identificados

Nesta partição, indicam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA com a síntese de suas propriedades. Os autores canônicos estão sinalizados em destaque.

QUADRO 4 – SÍNTESE DESCRITIVA DO CORPO TEÓRICO SOBRE O L.I.I.

<b>Azevedo (2004)</b>	O autor discorre sobre a graduação e métodos empregados entre o texto e a imagem no livro ilustrado.
<b>Boucher (2012)</b>	O autor explana o desenvolvimento social, por meio da história da indumentária.
<b>Camargo (1995)</b>	O autor aborda o desenvolvimento da ilustração no livro infantil.
<b>Carvalho (1983)</b>	O autor defende o desenvolvimento da literatura infantil na perspectiva histórica e crítica.
<b>*Coelho (2000)</b>	O autor explicita a teoria da literatura infantil, pela análise e didática aplicada.
<b>Góes (2003)</b>	O autor demonstra inúmeros métodos de linguagens para apresentar imagens e textos.
<b>*Hunt (2013)</b>	O autor expõe uma teoria e crítica sobre o desenvolvimento da literatura infantil.
<b>Lira (2017)</b>	A autora desenvolve um estudo sobre as possíveis estratégias de leitura, através da articulação entre a imagem e o texto em livros ilustrados.
<b>Nakano (2012)</b>	O autor aborda a teoria do livro ilustrado, apresentando as definições e correlações entre autores e leitores.
<b>Sagae (2008)</b>	A tese apresenta a defesa sobre as imagens e relações possíveis na literatura infantil.
<b>*Zilberman (2014)</b>	A autora focaliza o desenvolvimento do livro ilustrado, no Brasil, por meio de justificativas e métodos próprios.

FONTE: A autora (2019).

### 2.3 MARCOS HISTÓRICOS DE L.I.I.

Para refletir a respeito do livro ilustrado infantil contemporâneo, é necessário compreender a trajetória, seus principais divisores, que delineiam o desenvolvimento da literatura infantil. Dessa maneira, é preciso questionar a noção de infância, tal como sua elaboração atual e a literatura direcionada para esse público. Mesmo que as ilustrações sejam intrínsecas aos livros de literatura infantil, sua função passou por diversas variações, desde que elas surgiram na constituição desse tipo de obra.

A comunicação faz parte da natureza humana; na era primitiva, a informação e a construção de signos se davam por meio de instrumentos como espelhos, pombos, fumaça, maquiagem, vestuário,



manuscritos, pinturas nas cavernas, os quais imprimiram novos horizontes (DOOLEY, 2007; SCHIMMT, 2012).

Em meados do século VIII, na Ásia, a prática da impressão de ideogramas começara por um bloco de madeira cujo entalhe com um texto era passado integralmente numa folha (BURKE, 2006; SCHIMMT, 2012). Ao longo dos anos, a impressão se tornou comunicação padronizada, por meio de manuscritos, jornais, revistas e livros. Conforme Schimmt (2012) e Burke (2006), a impressão física favoreceu o acúmulo do conhecimento, pois facilitou a difusão das informações, diminuindo a perda ou o desvio de interpretação.

A literatura para crianças surgiu em meados do século III a. C., na Índia, com a coleção de fábulas “Calila e Dimna”, de autor desconhecido, traduzida em árabe no século VI, por Abdulah Muqaffa. De acordo com Lira (2016), a fantasia oriental disseminou-se por toda a Europa e resultou nas traduções do árabe para o hebreu, do hebreu para o latim, do latim para as línguas populares (ARROYO, 1990; LIRA, 2016).

Esse processo de conhecimento da fonte literária infantil levou a inúmeras adaptações e transformações, através da expressão oral, sofrendo em cada região uma alteração e acréscimos de cada povo, com uma forma original, num fenômeno de grande repercussão.

O percurso literário para criança é remontado ao final do século XVII e início do século XVIII, quando foram escritos trabalhos direcionados para a infância, como as *Fábulas* de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon iniciadas em 1669 e lançadas em 1717, *Contos da mamãe gansa*, de Charles Perrault, em 1697 (LIRA, 2016).

Arroyo (1990) afirma que, nesse mesmo meio de passagem do conhecimento, Perrault se inspirou nas duas fontes italianas – Boccaccio (1313 – 1375) e Giambattista Basile (1566 – 1632) –, revelando uma “nova” literatura. Os ingleses e franceses também produziram obras voltadas à infância, como a fábula *A bela e a fera*, de Leprince de Beumont, em 1757 (ARROYO, 1990; LIRA, 2016).

A origem das ilustrações se aproxima na identificação das primeiras obras mais significativas, como o *Orbis sensualium pictus*, do educador tcheco Comênio, em 1658.

FIGURA 4 - ILUSTRAÇÃO DE O MUNDO VISÍVEL EM PINTURA



FONTE: COMÊNIO (1658).

A ilustração no livro infantil partiu da obra *O mundo visível em pintura*<sup>5</sup>, de 1658, de Comênio, no século XVII, que tinha o objetivo didático e era uma espécie de dicionário visual para crianças, tendo se disseminado pela Alemanha e por outros países, celebradamente. Já o livro ilustrado na abordagem literária para criança surgiu no século XVI com os livros em ilustrações mais grosseiras, de menor custo, impressos em xilogravura comercializados na rua (SALISBURY; MORAG, 2013; LINDEN, 2014, p. 11).

A xilogravura é a técnica que facilita a organização comunicacional entre o texto e a imagem, na mesma página, oferecendo maior rigor aos detalhes. A nitidez das ilustrações de Paul Gustave Doré foi elaborada no *Pequeno polegar*, em 1863, *Chapeuzinho vermelho*, em 1867, assim como nas outras obras de Perrault. A Figura 17 mostra os detalhes da ilustração de Doré na cena do encontro da protagonista com o lobo mau, logo após este ter devorado sua avó, do conto *Chapeuzinho vermelho* (1867), de Perrault:

FIGURA 5 - ILUSTRAÇÃO DE *CHAPEUZINHO VERMELHO*, DE P.G. DORÉ (1867)



FONTE: DORÉ (1867).

A era de ouro da disseminação de contos infantis aconteceu durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Em 1812, os irmãos alemães Grimm publicaram a coletânea de contos com o título de *Kinder und Hausmärchen* (Crianças e contos de fadas domésticos), formados por personagens que fascinaram crianças, desde esse tempo até a atualidade. As fábulas de Perrault que fizeram muito sucesso no século XVIII, *Chapeuzinho vermelho*, *O pequeno polegar* e *Branca de neve*, foram popularizadas pelos Grimm, no século seguinte.

Em 1835, o dinamarquês Hans Christian Andersen publicou contos para crianças, levando à fama personagens como o soldadinho de chumbo, a rainha da neve, o patinho feio. Em 1865, o matemático britânico Charles Lutwidge Dogson, mais conhecido como Lewis Carroll, publicou *Alice no*

<sup>5</sup> Título original: *Orbis sensualium pictus*, traduzido - *O mundo visível em pintura* (LINDEN, 2014, p. 11).



*país das maravilhas*. Em 1881, os jornais italianos publicaram *Giornale del bambini*, tendo as aventuras iniciais do boneco Pinóquio, de Carlo Lorenzini (pseudônimo Collodi).

A Inglaterra teve papel principal na propagação da literatura infantil, onde havia matéria-prima abundante, devido ao reflexo da Revolução Industrial impulsionada pela comercialização e desenvolvimento da literatura infantil como produto de consumo. O Livro Ilustrado Infantil (L.I.I.) foi consolidado por intermédio da formação sociocultural do conceito de infância da Inglaterra vitoriana. No período posterior à Revolução Industrial, o qual favorecia a reprodução gráfica, acompanhou-se o fortalecimento do consumo das classes trabalhadoras e assalariadas e, conseqüentemente, a influência na formação educacional e a popularização dos livros infantis (MENDONÇA et al., 2011).

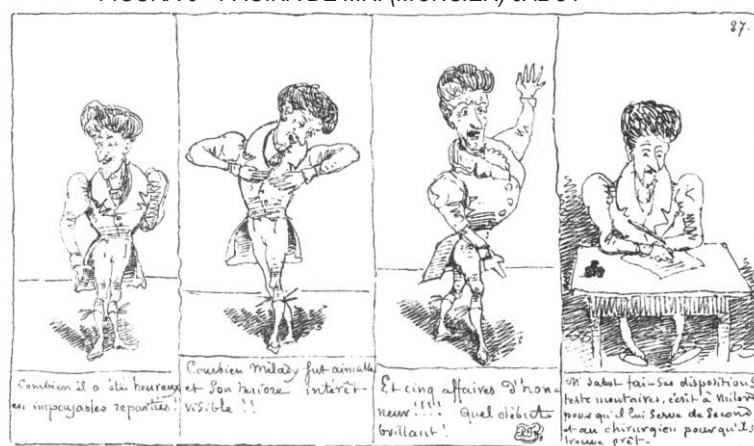
No início do século XVIII, ocorrem o aperfeiçoamento da tipografia, a expansão da produção de livros prioritários à educação, deixando as obras literárias em segundo plano. Nesse contexto, origina-se a relação entre a literatura infantil e a escola: a literatura dependia da aptidão na leitura das crianças, o que pressupõe a passagem pela educação primeiro, deixando a literatura numa classe subordinada em relação à escola. Para tanto, a literatura infantil passava pelo viés educativo. A literatura infantil era processada pela perspectiva educativa, na medida em que adotava posicionamento pedagógico, com a finalidade da utilidade. A leitura para crianças passou a ser orientada pela crítica literária, ao caracterizar a literatura infantil nos aspectos estéticos e pedagógicos, no começo do século XVIII, juntamente com sua profusão (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 18).

Ao final do século XVIII, o escritor alemão Aloisius Senefelder desenvolveu a litografia, a qual foi apropriada por Rodolfe Töpffe<sup>6</sup>, na reprodução de páginas onde convivem desenhos e textos manuscritos. A técnica proporciona a produção de desenhos esculpidos na pedra, a qual reproduz impressão via estamperia, devido à incombinabilidade entre a água e a tinta oleosa. Töpffer defendia que as ilustrações e os textos se inter-relacionam e são elementos adstritos.

---

<sup>6</sup> Rodolfo Töpffer – Artista gráfico e escritor suíço que foi um dos precursores das histórias em quadrinhos (VERGUEIRO, s/d).

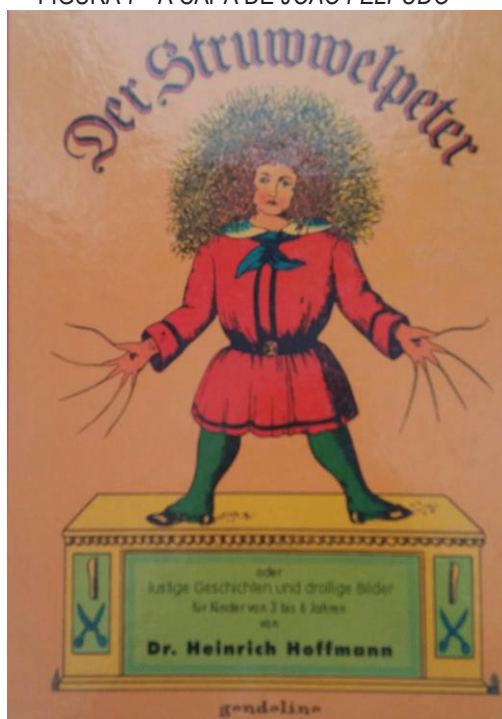
FIGURA 6 - PÁGINA DE MR. (MONSIEUR) JABOT



FONTE: TÖPFFER (1833).

Aplicando essa mesma técnica, após vinte anos, o psiquiatra e intelectual alemão Heinrich Hoffmann (1809-1894) publicará a obra *João Felpudo*, em 1858, a qual alavanca a comunicação entre as narrativas verbais e textuais no mesmo espaço visual (LINDEN, 2011; LIRA, 2016).

FIGURA 7 - A CAPA DE JOÃO FELPUDO



FONTE: HOFFMANN (1858).

De acordo com Lira (2016), essa obra é um dos primeiros livros em que a infância é tratada como um “ser” que representa a complexidade, rebeldia, repleto de paixões e temores. Um dos precursores do livro ilustrado, Maurice Sendak, afirma que essa obra foi a que teve a melhor composição gráfica na história do livro ilustrado (LIRA, 2016, p. 18).

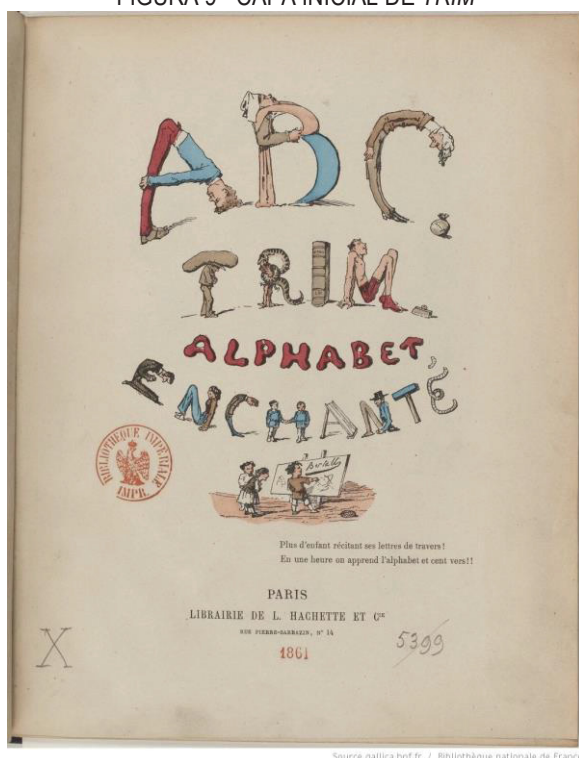
A literatura infantil foi incentivada pelo editor francês Pierre Jules Hetzel (1814 – 1886), mais conhecido como Stahl, cujos livros eram ilustrados pelo pintor dinamarquês Lorentz Frølich (1820 – 1908), tendo impulsionado o surgimento da obra *La journée de mademoiselle Lili* (1862). Essa obra apresenta imagens acompanhadas dos textos abaixo, no decorrer de toda a narrativa, focadas em personagens direcionadas ao público infantil, cuja perspectiva é marcada pela ilustração (LINDEN, 2011, p. 14; LIRA, 2016, p. 18).

FIGURA 8 - OBRA LA JOURNÉE DE MADEMOISELLE LILI



FONTE: FRÖLICH (1862).

Ao mesmo tempo, o ilustrador e caricaturista francês Charles Albert d'Arnoux (1820-1882), conhecido como Bertall, elaborou o alfabeto *Trim*, em 1861, junto com o editor francês Louis Christophe François Hachette (1800 – 1864). Apropriaram-se da técnica de impressão estêncil, a qual permite reproduzir em superfície, por meio dos recortes que são preenchidos com tinta, propiciando ilustrações em cores (LIRA, 2016).

FIGURA 9 - CAPA INICIAL DE *TRIM*

FONTE: ARNOUX (1861).

Charles Albert d'Arno (Bertall) desenvolveu várias obras, das quais é o autor e ilustrador, como *Mademoiselle Sans Soin*, em 1894, onde a narrativa explora as aventuras de uma jovem menina travessa e agitada (LIRA, 2016).

FIGURA 10 - CAPA DE *Mlle. (MADemoiselle) MARIE SANS SOIN*

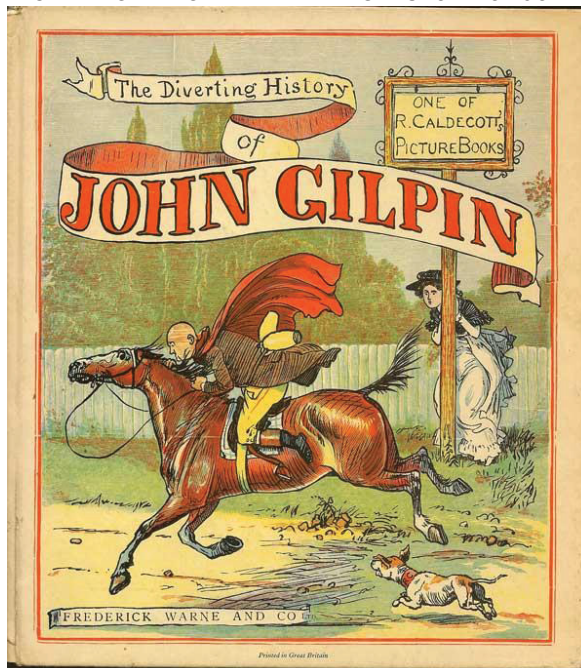
FONTE: ARNOUX (1894).



A categoria de livros *nonsense*, como o famoso *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, em 1860, explora a lógica do sonho e o quimérico, tanto na narrativa quanto nas ilustrações de John Tenniel. Foram desenvolvidos noventa e dois desenhos gravados em madeira para a impressão (xilografia). Essas ilustrações, repletas de detalhes e significados, são reproduzidas, adaptadas e imaginadas até os dias atuais.

Outros trabalhos relevantes que foram publicados dez anos mais tarde são *The house that Jack Built* e *The diverting history of John Gilpin*, ambos em 1878, pelo gravador inglês Edmund Evans (1826 – 1905) e o ilustrador Randolph Caldecott (1846 – 1886). O destaque está na presença de movimento, clareza no traço e representatividade das emoções nos personagens, que conquistam tanto as crianças como os adultos e artistas renomados, como o pintor holandês Van Gogh (1853 – 1890) e o pós- impressionista francês Paul Gauguin (1848 – 1903). Os movimentos das ilustrações foram produzidos como imagens que dançam, capturam a atenção do leitor pelo perfeito entrelaçamento entre o texto e a ilustração, que caracteriza o livro ilustrado da era moderna (LINDEN, 2011; LIRA, 2016). Confira-se o calor dos movimentos do cavalo, na ilustração a seguir:

FIGURA 11 - CAPA DO LIVRO *THE DIVERTING HISTORY OF JOHN GILPIN*

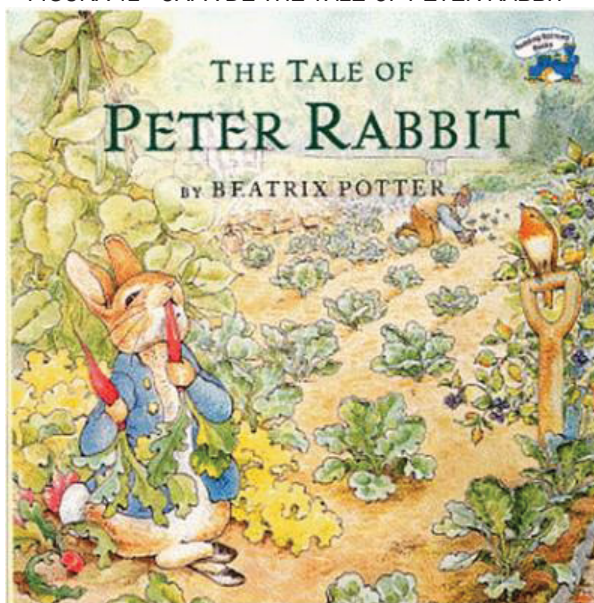


FONTE: EVANS (1878).

Eles intensificam a emissão de sentidos, quando alternam ilustrações em cores, nas páginas inteiras e preto e branco, quando estão seguidas por textos ou outras imagens. Quando as imagens estão com os textos, são centralizadas, para exercerem maior função narrativa do trabalho.

No início do século XX, com a influência surrealista, a escritora e ilustradora inglesa Helen Beatrix Potter (1866 – 1943) inova com personagens antropomórficos representados pela técnica da aquarela, na obra *The tale of Peter Rabbit*, em 1903. Os trabalhos de Potter inovam também no formato do livro, já que imprimiu o exemplar menor para facilitar o manuseio das crianças (LIRA, 2016).

FIGURA 12 - CAPA DE *THE TALE OF PETER RABBIT*



FONTE: POTTER (1903).

A obra *Macao et Cosmage*, 1919, do pintor e ilustrador francês Édouard Léon Louis Warshawsky, mais conhecido como *Edy Legrand* (1892 – 1970), foi o primeiro trabalho literário no qual a ilustração tem espaço privilegiado na narrativa, exposta na forma quadrada, sendo evidenciada e valorizada por essa diagramação. O texto, quando apresentado, é curto e contornado pelas cores das figuras internas. Essa característica é anunciada como o livro ilustrado infantil contemporâneo, afirma o especialista francês em literatura jovem, Michel Defourny (LINDEN, 2011; LIRA, 2016).

FIGURA 13 - PÁGINAS DE MACAO ET COSMAGE



FONTE: LEGRAND (1919).

A obra que consolidou o livro ilustrado infantil foi *Onde vivem os monstros*, do americano Maurice Bernard Sendak (1928 – 2012), em 1963. As ilustrações se diversificam de tamanho, enfatizando e intensificando a sensação que se deseja transmitir, conforme a narrativa sequencial. A narrativa se inicia com uma punição dada pela mãe ao protagonista criança “Alex”. No momento da penitência, desenvolve potência imaginativa, a qual desenrola a história contada segundo a sequência fantasiosa do personagem (LINDEN, 2011, p. 17; LIRA, 2016, p. 22).

FIGURA 14 - PÁGINA DUPLA DE ONDE VIVEM OS MONSTROS



FONTE: SENDAK (1963).

Para dar ênfase à emoção e enlace com o leitor, há a estratégia no encadeamento da sequência, por meio do aumento gradativo do tamanho e da diagramação das páginas do livro. Assim, o aspecto físico e gráfico do livro tem como marco o formato do objeto livro ilustrado infantil da contemporaneidade, o qual amplia e expande o espaço do jogo de sedução da criança para com o livro e, consequentemente, a leitura.

## Documentos identificados

Nesta partição, indicam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção de, em conformidade com o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os autores canônicos estão sinalizados em destaque.

QUADRO 5 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS MARCOS HISTÓRICOS

<b>Arroyo (1990)</b>	O autor discorre sobre o desenvolvimento do livro ilustrado infantil internacionalmente e o correlaciona com o percurso histórico nacional.
<b>Dooley (2007)</b>	O autor assinala a importância da comunicação desde os primórdios da existência humana, na perspectiva do jornalismo.
<b>*Hunt (2010)</b>	O autor explora o fundamento e a crítica da literatura infantil, partindo da reflexão sobre a infância tratada em cada marco histórico.
<b>*Lajolo e Zilberman (1984)</b>	As autoras comentam os principais trabalhos que marcaram as mudanças, ao longo do desenvolvimento do livro ilustrado infantil.
<b>*Linden (2014)</b>	A autora estuda os principais trabalhos que mudaram o contexto do livro ilustrado infantil.
<b>Lira (2016)</b>	O autor aborda os principais elementos que compõem o livro ilustrado infantil, as articulações entre expressão textual e visual, por meio da manifestação das mudanças históricas.
<b>Mendonça et al. (2011)</b>	Os autores contam a história do livro ilustrado infantil, focando na estruturação do conto para o ensino e educação.
<b>*Salisbury e Morag (2013)</b>	Os autores dissertam sobre as mudanças sociais, por meio da história do L.I.I.
<b>Schimmt (2012)</b>	O autor remete à relevância das mudanças na comunicação, para contextualizar o ambiente do jornalismo atual.

FONTE: A autora (2019).

### 2.3.1 Literatura infantil nacional

O livro de literatura infantil chegou ao país no século XIX, para acolher a classe média urbana. À influência direta da Europa, a literatura infantil no Brasil do mesmo modo esteve relacionada à escola. De acordo com Arroyo (1990), o exame da origem da literatura infantil nacional associa-se aos fundamentos da educação primária, desde a colonização até a década de 50 do século XX. Ao longo dos anos, as instituições escolares passaram por atrasos na metodização, o que dificultou a existência de número suficiente de leitores para demandar uma literatura infantil plena e florescente. Desse modo, educadores europeus e americanos se abasteciam de livros em seu próprio idioma, para preencher tal parcimônia, de sorte que, por vezes, a leitura realizada pelos alunos era na língua estrangeira, num contexto totalmente fora do cenário brasileiro (ARROYO, 1990; LIRA, 2016).

O surgimento do livro ilustrado infantil marcou relevante mudança social na “perspectiva tradicional da criança, considerada como um miniadulto (ou adulto pequeno)”, partindo para as



deferências de necessidades próprias dessa fase de vida. O conceito de infância ainda não é estável, havendo aspectos culturais que impossibilitam um consenso comum de infância; por outro viés, há determinadas habilidades cognitivas que permitem entender a cultura da criança como diferente da do adulto. Na perspectiva literária, mesmo sem conhecer bem os códigos da linguagem, a criança percebe com mais facilidade o atributo lúdico, pois ainda não está presa a estruturas fixas do que é fato ou do que é fantasia, contemplando com um olhar de horizonte mais amplo e instável (HUNT, 2010, p. 95).

Na falta de tradição literária, os livros infantis se limitavam à tradução de obras estrangeiras ou adaptadas de obras adultas. As primeiras publicações nacionais são de Carl Jansen (1823-1889) e Figueiredo Pimentel (1869-1914), os quais, por meio do convite da Livraria Quaresma, realizaram algumas das adaptações dos clássicos infantis, como as obras dos irmãos alemães *Grimm* e do autor francês *Charles Perrault* (1628-1703) (ZILBERMAN, 2014).

A atividade editorial oficial foi implementada em 1818, pela imprensa Régia, que iniciou a publicação de livros infantis com a tradução da obra *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*, a coleção “Leitura para meninos”, de José Saturnino da Costa Pereira, os dois em 1818. Entretanto, tais publicações eram eventuais e escassas, incapazes para qualificar uma produção brasileira regular de literatura infantil.

Em 1889, a história da literatura infantil nacional passou a ser considerada como processo contínuo e autônomo de publicações e autores colocados em veiculação. Com a urbanização, entre o final do século XIX e o início do século XX, assomaram as massas urbanas, que conseqüentemente consomem produtos industrializados e as publicações brasileiras. O conhecimento passou a traçar um novo modelo social, bem como a promoção de campanhas pelo ensino e a alfabetização. A instituição escolar proporcionou base, prestígio e empenho de guarnecer o país de uma literatura infantil brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 28; LIRA, 2016, p. 24).

Em paralelo, a valorização do ensino escolar fez intensificar a responsabilidade da falta do material de leitura adequada para a criança brasileira. Os professores do período final do século XIX e início do século XX constataram que a leitura traduzida dos clássicos estrangeiros possuíam um conteúdo denso para a faixa etária brasileira. Esse motivo, o desenvolvimento pedagógico e as modificações sociais correntes propiciaram o surgimento dos livros de leitura direcionados ao ensino (ARROYO, 1990; LIRA, 2016).

Em 1886, as irmãs Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira lançaram o livro *Contos infantis*, destinado às instituições de ensino primárias nacionais, com conteúdos apropriados para o público infantil (ARROYO, 1990, p. 165; LIRA, 2016, p. 25).

Uma das mais significativas publicações é a revista impressa infantojuvenil *O Tico-tico*, que teve destaque para o desenvolvimento da educação e do ensino, em 1905, tendo sido fundada por Luís

Bartolomeu de Sousa e Silva, no Rio de Janeiro. Ao passar dos anos, a revista desenvolveu características exclusivamente nacionais (ARROYO, 1990, p. 154; LIRA, 2016, p. 24).

Nessa primeira fase da literatura infantil nacional, existiu a adaptação do modelo europeu de projeto educativo e ideológico que observara no conteúdo textual infantil e na instituição de ensino potentes parceiros para a formação do indivíduo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984; LIRA, 2016).

As cartilhas francesa e italiana de G. Bruno e E. de Amicis, respectivamente, mostram crianças como protagonistas que promovem estratégica adoração pela pátria, família e noções de valores culturais. Com o intuito de promover a modernização social brasileira, Olavo Bilac e Manuel Bonfim adequaram a obra de G. Bruno, publicando *Através do Brasil*, em 1910, a qual foi leitura obrigatória nas escolas por múltiplas gerações brasileiras. Nas duas décadas iniciais do século XX, houve preocupação na construção de valores relacionados à pátria, normas sociais, entre outros assuntos com interesses políticos, como o exemplo de *Saudade* (1919), de Tales de Andrade (ARROYO, 1990; LIRA, 2016).

A literatura infantil nacional não pode ser confundida com a literatura escolar; esta possui atributos e valores próprios, com significação determinada, e objetivos ilustremente didáticos e educativos. A incongruência entre literatura infantil e literatura escolar ainda ocorre na seleção e definição de obras. Por vezes, obras literárias infantis são adotadas pela instituição de ensino com o objetivo de se apropriar e preparar material escolar (ARROYO, 1990, p. 165; LIRA, 2016, p. 25).

Os três primeiros trabalhos nacionais – *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac, *Saudade*, de Tales de Andrade e *Narizinho arrebitado*<sup>7</sup>, de Monteiro Lobato – foram os principais títulos da literatura escolar, no início do século XX. O livro de Lobato não se enquadrava como um livro “didático”, contudo, o autor adaptou-se de acordo com a demanda escolar para alcançar o sucesso de tiragem com sua primeira edição. Em curto prazo, conseguiu vender ao Governo Estadual um montante de trinta mil exemplares da edição inaugural (ARROYO, 1990, p. 198; LIRA, 2016, p.26).

Conforme Silva *et al.* (2017), Monteiro Lobato, no início do século XX, entre 1920 e 1947, publica um volumoso conjunto de obras que foram aceitas e distribuídas de maneira irrestrita, com a ruptura da literatura inexpressiva para uma leitura prazerosa e convidativa. Assim, Lobato dedicou-se à pesquisa da infância brasileira, mudando o prisma sob o qual se pensava a cultura (literária) para crianças (FRANCA, 2007; ZILBERMAN, 2014).

---

<sup>7</sup> A obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato (1920), publicada pela editora Monteiro Lobato e Cia/Revista do Brasil, continha 43 laudas, era cantonada, com o formato 22 x 29cm, somada com ilustrações coloridas do caricaturista João Paulo Lemmo Lemmi (Votolino), paulistano, descendente de italianos (1884 – 1926). Em 1921, Lobato publicou *Narizinho arrebitado*, com o subtítulo “Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”, pela sua própria editora. Este, diferentemente do primeiro, retrata a história ampliada com outros episódios de 181 laudas, em brochura no formato 18 x 23cm, com as ilustrações de Votolino em P/B. A tiragem foi ousada e maior que a primeira, e a estratégia de padronizá-lo como leitura escolar foi indispensável para as vendas (LIRA, 2016, p. 26).

Lobato publicou, em nota, uma crítica para a *Revista do Brasil* sobre o cenário da literatura infantil nacional, em meados da década de cinquenta:

A nossa literatura infantil tem sido, com poucas exceções, pobríssima de arte, e cheia de artifício: fria, desengonçada, pretensiosa. Ler algumas páginas de certos livros de leitura equivale, para rapazinha espertos, a uma vacina preventiva contra os livros futuros. Esvae-se o desejo de procurar emoções em letra de forma: contrai-se o horror do impresso [...] felizmente esboça-se uma reação salutar. Puros homens de letras voltam-se para o gênero, tão nobre quanto outro qualquer. (CAVALHEIRO, 1955, p. 55)

A partir de mensagens trocadas com o escritor e amigo Godofredo Rangel, Lobato mostrou responsabilidade com a literatura infantil nacional. Nesses registros (cartas manuscritas), os quais datam de meados da primeira década do século XX, Lobato expressara o intuito de adaptar e traduzir obras do escritor grego Esopo e do poeta fabulista francês La Fontaine para linguagem praticável às crianças brasileiras do período. Assim, a literatura infantil encontra uma narrativa criativa, que interrompe os padrões vulgares e desenvolve novas ideias e formas que o século XX reivindicara (COELHO, 1991, p. 57).

A partir de Lobato, a *ilustração* passou a ter grande importância na composição das capas de livros infantis. A utilização da imagem nos livros infantis foi disseminada por outros autores nacionais das décadas de 30, 40 e 50, por meio de revistas direcionadas, alimentando uma literatura mais cheia de aventuras, policial, repleta de heroísmo (COELHO, 1991).

FIGURA 15 - CAPA DE A MENINA DO NARIZINHO ARREBITADO

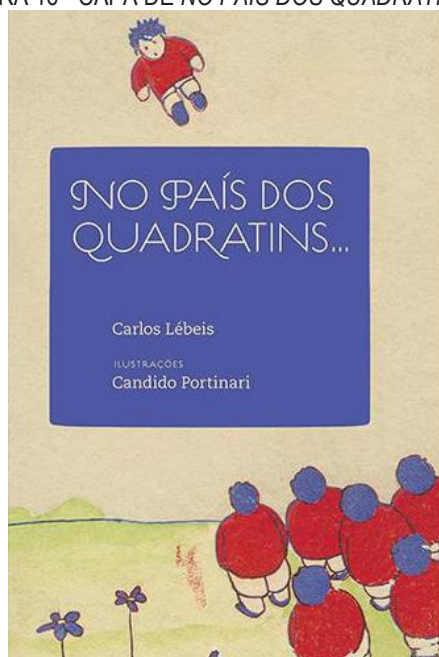


FONTE: LOBATO (1920).

No contexto inicial da literatura infantil nacional, surge a relevância do ilustrador, como Voltolino (pseudônimo de João Paulo Lemmo Lemmi), o qual produziu as ilustrações de inúmeras revistas de destaque da época: *O malho*, *O pirralho*, *A cigarra*, *Dom Quixote*, *Revista do Brasil* e *O Sacy*. Os traços de seus desenhos eram caracterizados pela agilidade, euphoria, num tom exasperado e ao mesmo tempo sossegado, no qual a sensação cômica alcança grande poder de súmula, donde a estrutura gráfica se realça. A linguagem dramática, os gestos de personagens, sofismas verbais e visuais e o simbolismo são marcas do ilustrador Voltolino (LIRA, 2016, p. 27).

Na década de 30, houve claro antagonismo entre o elemento onírico e o realismo, aspecto contrastante presente na literatura infantil. Nesse período, havia duas diretrizes de controle e domínio político-educacionais contrários ao lúdico: 1 - O objetivo de construir um espírito de pátria, no intuito de definir um caráter nacional; 2 - Os princípios religiosos dissimulados no ensino. Essas duas perspectivas se amparam em conhecimentos aplicados e científicos, pelos quais rejeitam o ludicismo em contos, fábulas e na ficção em geral. No ambiente exterior à escola, a produção literária teve grande aceitação entre as crianças. No Rio de Janeiro, fora fundada a biblioteca “O Tico-Tico”, que abrigou várias histórias infantis por autores renomados, como Erico Veríssimo (1905 – 1975), Graciliano Ramos (1892-1953) e Carlos Lébeis (1899 – 1943), autor infantil membro da geração paulista de 1922, o qual se preocupava com a leitura das crianças, como Lobato, tendo contado com ilustrações desenvolvidas pelo artista plástico paulistano Cândido Portinari (1903-1962) (COELHO, 1991; LIRA, 2016).

FIGURA 16 - CAPA DE NO PAÍS DOS QUADRATINS



FONTE: LÉBEIS (1928).

Por toda a obra *No país dos Quadrados*, de C. Lébeis, é perceptível a preocupação do autor em seduzir o público infantil, tendo a presença de traços, formas arredondadas e cores vivas empregadas pelo renomado pintor Cândido Portinari.

Na década de 40, o aprimoramento do ensino acarretou o fortalecimento da literatura infantil que se afastava do conceito “lúdico, irreal” de leitura prejudicial à construção da racionalidade lógica e concreta. Houve numerosa produção de livros “reais”, mas pobres para a literatura (COELHO, 1991, p. 61; LIRA, 2016, p. 30).

A lenda gaúcha *Negrinho do pastoreiro*, de Paulo Werneck, foi lançado em 1941. O livro é composto em formato grande, capa dura, ilustração colorida e em preto/branco, intercalada por ilustrações em páginas inteiras, totalizando dez ilustrações de Werneck. Outros trabalhos de histórias nacionais foram ilustrados por ele, como *Uma festa no céu*, *A lenda da Vitória Régia*, ambas de narrativa comemorativa, publicadas em 1955, no volume “A vida em vários países” (CAMARGO, 1995; LIRA, 2016).

FIGURA 17: CAPA DO NEGRINHO DO PASTOREIRO



FONTE: WERNECK (1941).

No final da década de 50, foram publicadas para a escola formal obras como *Compêndio de Literatura Infantil*, para o terceiro ano normal de 1959, de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, e *Literatura Infanto-juvenil*: De acordo com o programa das escolas normais, de 1961, de Antônio D'Ávila, segundo Soares (2014).

Nas décadas de 60, 70 e 80, a literatura infantil, associada ao conjunto de fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, tecnológicos e educacionais, conhece o famoso “boom criativo”, que, além de novos autores e livros, trouxe novos caminhos de composição literária, principalmente aqueles relacionados à visualidade (LIMA, 2008).

Nos anos 60 e ao longo da década de 70, aumentaram as instituições e programas direcionados para o incentivo da leitura e para a reflexão e discussão sobre o desenvolvimento da



literatura infantil. Nesse período, surgiram instituições como a Fundação do Livro Escolar, em 1966, a Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil, em 1968, o Centro de Estudos de Literatura Infanto-Juvenil, em 1973, e a Academia de Literatura Infanto-Juvenil, em 1979, fundada em São Paulo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984; LIRA, 2016).

De acordo com Coelho (1991), em meados da década de 70, surgem novas ideias e experimentações dos cruzamentos de linguagens, a exemplo do entrelaçamento da narrativa com o aspecto visual, no qual se constrói uma literatura mais desafiadora e questionadora, substituindo a literatura segura e resolvida (COELHO, 1991, p. 63; LIRA, 2016, p. 31).

Em 1969, Ziraldo Alves Pinto (1932 -) publicou a obra *Flicts* e contribuiu, de modo expressivo, para implantar o livro ilustrado contemporâneo nacional. Nesse trabalho, Ziraldo promove vitalidade no personagem, sem forma, porém, com atitude, a cor. A narrativa é composta por um personagem não figurativo, mas como um elemento gráfico, uma determinada cor, tal “cor”, que atribui características personificadas: raras, mas tristes, que, no decorrer da aventura, buscava um lugar, um pertencimento, subtraindo-se simultaneamente, enquanto sobe para um andar superior até desaparecer por completo. Ao final da narrativa, há metáfora entre o astronauta e a aproximação de um objeto visual distante, como a “lua”, para a proximidade do leitor, a criança, deslocando seu lugar e trazendo “algo distante” para perto da imaginação infantil.



FONTE: ZIRALDO (1969).

As cores são os personagens que compõem a narrativa de *Flicts*, de Ziraldo; as colunas coloridas representam a caixa de lápis coloridos, que representa a fronteira disposta por uma linha preta, a qual delimita o “lugar” em que se encontram as cores, excluindo a cor “Flicts”, afastada das demais cores e sobressaindo da delimitada linha preta, ou seja, mostra a exclusão do protagonista do

lugar comum da maioria. Eis um exemplo da disposição construída entre a linguagem verbal e a visual, presente na obra.

Segundo Carlos Drummond Andrade (1969), essa obra legitima a função da imagem, na literatura infantil, no contexto nacional:

Que é *Flicts*? Não digo, não quero dizer. Cada um que trave contato pessoal com *Flicts*, e sinta o que eu sinto ao conhecê-la: um deslumbramento, um pasmo radiante, a felicidade de renascer diante do espetáculo das coisas em estado puro. Sua revelação é fulgurante. Faz explodir a carga emocional e mental que as cores trazem consigo - *Flicts* é a iluminação. [...] mais fascinante de um achado: a cor, muito além do fenômeno visual, é estado de ser, e é a própria imagem. Desprende-se da faculdade de simbolizar, e revelar-se aquilo em torno do qual os símbolos circulam, voejam, volitam, esvoaçam, *fly*, *flit*, *fling*, do desejo de encarnar-se. (ANDRADE, 1969 *apud* PANOZZO, 2014; LIRA, 2016).

Antes dessa publicação de Ziraldo, a imagem era considerada subordinada do texto verbal. Em *Flicts*, o autor-ilustrador Ziraldo transforma essa classificação, expandindo o espaço das imagens e lhe proporcionando maior destaque e relevância. Conforme Vasques (2012), essa renovação não se limitou à ilustração, mas se estendeu à corporificação da ilustração e da forma, conferindo sentido aos textos e fazendo-os significativos e imprescindíveis à plenitude da compreensão da obra (VASQUES, 2012; LIRA, 2016).

Mesmo com o conceito marginalizado, em 1972, a literatura infantil ingressa como disciplina na área de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, graças à professora Nelly Novaes Coelho, cujo trabalho continua presente no meio acadêmico sobre o tema do L.I.I. Trabalho árduo, para ganhar maior espaço no Brasil, pois se limita a ocupar apenas espaços minoritários nos Programas de Pós-Graduação em Letras (LIMA, 2008; VASQUES, 2012).

Alguns dos autores em destaque da década de 70: Fernanda Lopes de Almeida (*A fada que tinha ideias*, 1975; *O gato que pulava em sapato*, 1978; *A margarida friorenta*, 1980), Lygia Bojunga Nunes (*A bolsa amarela*, 1976; *A casa da madrinha*, 1978; *Sofá estampado*, 1980), Ruth Rocha (*Nicolau tinha uma ideia*, 1977; *Marcelo, marmelo, martelo*, 1976; *O reizinho mandão*, 1978), Sérgio Caparelli (*Os meninos da rua da praia*, 1979; *Vovô fugiu de casa*, 1981), Ana Maria Machado, Bartolomeu de Campos Queirós, Lúcia Pimentel Góes, Luís Camargo, Pedro Bandeira, Sylvia Orthof, entre outros. As narrativas dessas obras, em geral, são constituídas a partir dos questionamentos, inseguranças emocionais e experiências da criança condicionada e inserida no contexto complexo, com problemas próprios (COELHO, 1991; LIRA, 2016).

A narrativa visual passou a ocupar espaço e relevância, nos trabalhos voltados às crianças. Na década de 80, começaram a surgir livros ilustrativos com narrativas sem texto, concebidas apenas por imagens. Nesse período, as imagens e ilustrações já não eram mais consideradas apenas como elementos complementares ou subsidiários do texto. Artistas que se destacaram nessa categoria

foram: Ângela Lago, Eliardo França, Eva Furnari, Rui de Oliveira, Rosa Campos, Nelson Cruz, Roger Mello, Cíça Fittipaldi e Graça Lima (LIRA, 2016, p. 32).

FIGURA 19: ILUSTRAÇÃO DO LIVRO *FESTA NO CÉU*



FONTE: LAGO (1994).

Esse percurso histórico marca os passos iniciais da literatura infantil e das ilustrações, em trabalhos para crianças, como sistema de apresentar modificações simultâneas tanto da literatura infantil quanto da relevância das ilustrações, desde a época em que a literatura infantil não se desassociava da escolar. Com o objetivo pedagógico, as ilustrações conservavam a finalidade de didatizar o texto escrito, até o estabelecimento da literatura infantil como gênero e da imagem como uma linguagem provida de sentido expressivo e narratividade, como o texto escrito/verbal.

Nas últimas décadas, segundo Martins *et al.* (2008), constata-se ações de várias organizações internacionais, como a UNESCO e o UNICEF, as quais buscam desenvolver atividades diversas para atender às necessidades básicas de aprendizagem e da educação das crianças e dos adolescentes, o que significa atualmente envolver a integração de tecnologias, metodologias de informação e comunicação. Nesse sentido, essas organizações têm dado atenção à relevância desses novos conhecimentos, no desenvolvimento total do sujeito social.

Arroyo (1990), Hunt (2010), Vasques (2012) e Soares (2015) enfatizam que, por meio do percurso histórico da literatura infantil, que o desenvolvimento acontece de acordo com os interesses político-sociais e econômicos do contexto local. Pode-se afirmar também que o estreitamento entre a literatura escolar e a literatura infantil ainda é muito presente, desde o início do século XIX, de sorte



que livros de literatura infantil ainda são adotados pelo ensino, considerando-se pretextos para trabalhar conteúdos escolares e domínios do interesse majoritário.

### Documentos identificados

Nesta partição, apontam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 6 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE O L.I.I. NACIONAL

<b>Andrade (1969)</b>	O autor conta a história do contexto do livro ilustrado infantil, junto das mudanças sociais no Brasil.
<b>Camargo (1995)</b>	O autor contextualiza o L.I.I. no âmbito nacional.
<b>Cavalheiro (1955)</b>	O autor aborda a história do L.I.I., aos olhos de Monteiro Lobato.
<b>*Coelho (1991)</b>	O autor percorre a história do L.I.I., desde as influências europeias até o Brasil.
<b>Franca (2007)</b>	O autor expõe o contexto da história do L.I.I. brasileiro ,contrapondo-o com a crítica literária europeia.
<b>*Martins et al. (2008)</b>	Os autores argumentam sobre o aumento da relevância no desenvolvimento do aprendizado infantil, favorecendo as pesquisas aplicadas no desenvolvimento da participação da criança na elaboração de sistemas (portal).
<b>*Soares (2015)</b>	O autor discorre a respeito da existência de interesses políticos e econômicos que interferem no desenvolvimento da educação nacional.
<b>Vasques (2012)</b>	A autora disserta sobre o desenvolvimento da literatura nacional e o contextualiza, de acordo com o progresso social.
<b>*Zilberman (2014)</b>	A autora aborda o percurso e o desenvolvimento do livro ilustrado infantil no Brasil.

FONTE: A autora (2019).

### 2.4 TIPOS DE L.I.I.I.

Há inúmeros tipos de L.I.I. voltados para o público infantil; assim, é primordial discriminá-los, a fim de constatar e depreender os diferentes elementos, considerando-se que há modos específicos de ler livros que contenham imagens. Embora haja divergências com relação à maneira de interpelar o livro ilustrado, seja pela sua definição conceitual, seja pelas relações estipuladas entre o texto e a imagem, é indiscutível a preocupação dos pesquisadores em destacar essa dependência existente entre as duas linguagens inerentes ao livro ilustrado.

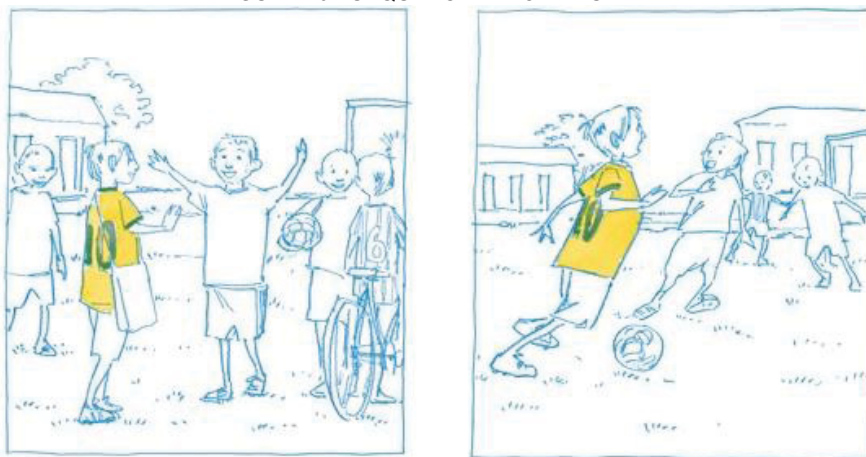
O livro de imagem é constituído por ilustrações narrativas e significativas, contudo, nem todos podem ser considerado livros ilustrados. No livro de imagem, não há narratividade; como apresentado anteriormente, o livro ilustrado abarca a narrativa, inter-relacionando as duas linguagens: visual e verbal.

No guia para professores fornecido pelo Ministério da Educação (acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE), há uma seção específica dedicada ao livro de imagem, a qual reforça a ideia de que se trata de objeto específico e demonstra várias formas de se aplicar em sala de aula:

[...] os livros de imagem, se bem observados, têm função narrativa – mostram cenas, ações encadeadas e na configuração do espaço e simulação do tempo criam histórias. As ideias ilustradas expressam sentido, colocam em jogo códigos culturais e compõem uma estética apreciável através das situações ilustradas. (PNBE, 2014, p. 48).

No contexto nacional, a relação dos livros com imagens é acompanhada de uma definição clara quanto a sua terminologia e seu conceito, oferecendo orientação metodológica aos mediadores. A exemplo desse tipo de trabalho, pode-se mencionar a obra do ilustrador brasileiro Odilon Moraes, *O presente*, de 2010, que é constituído apenas por imagens. A narrativa nacionalista se desenvolve no cenário da vibração do futebol, onde o protagonista veste uma camiseta da seleção brasileira. Inúmeros sentidos podem ser percebidos/interpretados por meio das ilustrações, conforme o repertório do receptor/leitor.

FIGURA 20 - SEQUÊNCIA DE *O PRESENTE*



FONTE: *Site crianças de lá e de cá* (MORAES, 2010)

Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011) e Paiva (2013) distinguem e classificam os L.I.I. conforme as inúmeras relações entre texto e ilustração. Seguem oito variantes dessa conexão:

- **Livro com ilustração:** obra cujo “texto” predominante é autônomo e que se sustenta na perspectiva do sentido. O texto escrito é amparado com poucas imagens. Nikolajeva e Scott (2011) usam o termo “histórias ilustradas” para designar o livro com ilustração, ou seja, as imagens são subordinadas ao texto;
- **Primeiras leituras:** tem a forma característica do romance, a narrativa é sequencial, por capítulos curtos e objetivos. A diagramação se parece com livros ilustrados, contudo, está emoldurada no meio do texto;

- **Livros ilustrados:** a imagem é preponderante ao texto, até mesmo ausente da linguagem textual. A narrativa se desencadeia de maneira articulada entre o texto e a imagem (paratextual);
- **História em quadrinhos:** forma de expressão que articula imagens compartimentadas em quadros que podem ser sobrepostos em inúmeros níveis;
- **Livros pop-up:** livros que, em determinado espaço interno do livro, por exemplo, na página dupla, acomodam sistemas ocultos, como dobras que revelam sequências da história, encaixes reveladores, entre outros. O sistema permite mobilidade dos elementos ou desdobramento para terceira dimensão;
- **Livros-brinquedo:** livro que contém objetos integrados, como figuras de plástico, tecidos, são brinquedos em terceira dimensão; Paiva (2013) afirma também que o livro-brinquedo reúne materialidade adaptada à atividade lúdica, num suporte de leitura na finalidade de promover a leitura brincando. A partir da sua estratégia visual, formal, o gênero convida a criança à ação direta.
- **Livros interativos:** possibilitam a interação por inúmeros suportes de atividades, como desenho, pintura, recortes, colagens; podem oferecer materiais (canetinhas, cadernos), além do papel;
- **Livros imaginativos** (lúdicos): caracterizam-se por apresentar simultaneamente toda a organização material e a funcionalidade intrínseca. Possuem linguagem por meio das imagens, abarcam representações em sequência que, por vezes, combinam equivalente linguístico, geralmente estando agrupados de maneira lógica.

Para a presente pesquisa, serão estudadas **três** dessas categorias: o **livro ilustrado**, o **livro interativo** e o **livro imaginativo/lúdico**. Segundo Linden (2011) e Vasques (2013), o livro ilustrado é composto da imagem como elemento predominante em relação ao texto. A narrativa percorre de modo articulado entre o texto e a imagem (LINDEN, 2011; VASQUES, 2013). Hunt (2010) acrescenta que as palavras podem contradizer, aumentar, ecoar, expandir ou mesmo interpretar as imagens e vice-versa. A maleabilidade da expressão desse tipo de livro contribui para o desenvolvimento do método.

O livro interativo é aquele que se apresenta como alicerce de várias atividades como a pintura, o recorte ou colagem, as quais possam conter outros materiais além do papel, como tinta, miçangas, adesivos, canetinhas hidrográficas, lápis de cor, tesoura para realizar a interação manual (LINDEN, 2011 p. 24). Esse tipo poderá ser desenvolvido através do método, conforme a orientação preferencial da criança no processo.

O livro imaginativo corresponde àquele que apresenta simultaneamente toda a organização material, as funcionalidades intrínsecas e a linguagem, por meio das imagens; as representações sequenciais podem ser desenvolvidas com as crianças.

### Classificação Narrativa do L.I.I.

Na perspectiva da classificação narrativa, pode-se distinguir como gênero: a poesia, presente no poema, cantigas de ninar, cantigas de natal, cantigas de roda, quadrinhas; o conto, seja ele literário, popular ou mítico; o folclore como fábula, lenda, adivinha, provérbio; teatro, que pode ser contado por meio da comédia, por fantoches ou marionetes. A ação, na escrita da poesia infantil, pressupõe o conhecimento de inúmeras variações de canções de rodas, aliteraões, cores e reiteraões, pois a criança é um ser inquieto, está descobrindo o mundo e reage tanto às reações exteriores quanto a seu plano mental interno (KOHAN, 2013).

Para Linden (2014), o livro ilustrado não corresponde a um gênero; o que se encontra nele é um tipo de linguagem que assimila os gêneros e, dependendo do tipo de linguagem e de ilustração, é constituído de forma específica de expressão (LINDEN, 2014, p. 29).

No que se refere à **poesia**, a sensibilidade da criança pode ser estimulada com o ritmo poético e musical na escrita, bem como pelas palavras repetitivas. Já o romance seria mais indicado às crianças com mais de doze anos de idade, tanto quanto os jogos verbais, minicontos mais elaborados.

O **conto** é narrativa breve escrita em prosa, mais curto que o romance e a novela, o qual envolve enredo, personagens, tempo e espaço. A estrutura do conto é fechada e objetiva, na medida em que esse tipo de texto é formado por apenas uma história e um conflito (CÂNDIDO, 2012).

As **séries** são romances juvenis que seguem uma certa sequência e continuidade narrativa, com estas características: o ritmo é regular, para não haver perda do interesse, abrangendo o ambiente familiar do leitor, com alguns elementos de ruptura, ação, diálogos que tenham pouca descrição. (KOHAN, 2013, p. 21).

A identificação com os personagens está presente nas séries. O cenário da história pode ser um lugar real, o qual permite ao leitor criar suas fantasias, desenvolvendo um problema para o personagem; tendo em vista o contexto habitual do personagem, como protagonista/antagonista; aplica-se a linguagem usual, de acordo com o personagem construído. Muitas das séries abrem oportunidades para que o leitor possa interferir com as escolhas do desfecho, oferecidas pelo escritor.

## Documentos identificados

Nesta partição, são destacados quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 7 – SÍNTESE DESCRITIVA DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS TIPOS DE L.I.

<b>*Cândido (2012)</b>	O autor manifesta o desenvolvimento da formação do homem, de acordo com a leitura literária.
<b>*Kohan (2013)</b>	A autora discorre sobre os métodos para o desenvolvimento da escrita para a criança
<b>Paiva (2013)</b>	O autor aborda os vários tipos de livros ilustrados infantis, os quais contribuem na alfabetização e desenvolvimento no ensino para crianças.
<b>Voigt et al. (2015)</b>	Os autores fundamentam o conceito de <i>mimesis</i> na perspectiva de Platão.

FONTE: A autora (2019).

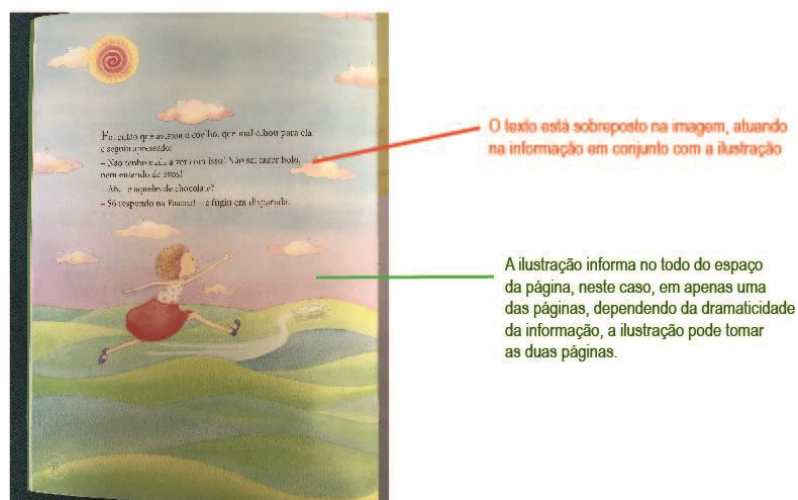
## 2.5 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO L.I.I.I.

O livro, de um modo geral, é formado por narrativa, seja textual, seja imagética. Com efeito, a materialidade física da versão impressa tem função de comunicar ideias, estimular a imaginação e narrar uma história. Iniciam-se alguns dos conceitos fundamentais extraídos dos estudos do guia para a escrita na literatura infantil e no roteiro de cinema, para entender o método da condução da narrativa, tanto para a criança quanto para o adulto (KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016).

As partes que compõem o livro infantil ilustrado são: narrativa, ilustração, materialidade, formato (KOHAN, 2013; LINDEN, 2011).

FIGURA 21 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PÁGINA DE UM L.I.I.I.

Elementos Constitutivos da Página de um L.I.I.I.



FONTE: Extraído e adaptado de *O ovo do bolo* (CONCEIÇÃO, 2014)

A imagem acima apresenta os principais elementos que compõem o livro ilustrado infantil impresso: o elemento gráfico – formato, gramatura, textura; o cenário, que ambienta a narrativa; o personagem que proporciona a ação e emoção da história. O trabalho conjunto da interação entre o texto e a ilustração passa a mensagem desejada. Cada elemento apresenta-se detalhado, nos subtópicos a seguir.

### 2.5.1 Estrutura literária do livro ilustrado

Ao situar as pré-definições do livro ilustrado e da literatura infantil, compreendem-se três elementos principais que o constituem, segundo Nikolajeva e Scott (2011): a **ambientação**, a **caracterização do personagem** e a **perspectiva literária** (linguagem, discurso e narrativa).

A **ambientação**, ou o cenário do livro ilustrado, contextualiza a situação, a natureza, as características do ambiente no qual ocorrem a sucessão dos acontecimentos da história. No grau mais simplista, situa o sentido de tempo e espaço para as ações desencadeadas. A ambientação circunda o clima afetivo, compõe características determinantes ao gênero (terror, fantasia), é o local onde o personagem atua. O cenário pode ser personificado, descrito e, no livro ilustrado, é demonstrado por imagens efetivamente. O ambiente narrado auxilia o leitor a “visualizar”, imaginar o ambiente, já a representação visual entrega a cena, dando margem à interpretação pelo receptor (leitor). Por esse ângulo, os cenários podem realçar e expandir situações da história, bem como as tornar redundantes, com descrições textuais (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 85).

A **caracterização do personagem** pode ser descrita narrativamente nos textos escritos e ilustrados por imagem no livro ilustrado (L.I). A caracterização visual permite apresentar uma diversidade de atributos externos, enquanto a descrição escrita pode dissolver as características para uma representação interna do personagem. A caracterização por meio da imagem tem maior possibilidade de dar ênfase às qualidades tanto internas, quanto externas (traços e expressões), pode revelar estados emocionais. O livro ilustrado possibilita a emissão da história, quer com a escrita, quer com a ilustração, por vezes, complementando ou até mesmo se contrapondo, por meio de fórmulas estratégicas e estilísticas, na composição e personificação da narrativa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 111-151).

Na perspectiva do modelo teórico linguístico, há distinção entre a *linguagem*, o *discurso* e a *narrativa* (GREIMAS, 1975; CASTILHO; MARTINS, 2005).

A **linguagem**, de acordo com o semiólogo francês Greimas (1975), reflete uma epistemologia que pensa a ciência como linguagem, o que equivale situar um meio entre o real, no qual busca apreender a teoria que dá suporte ao conhecimento. A ciência é definida como linguagem, na medida

em que é entendida como espaço de mediação, num contexto onde as formas inteligíveis do mundo sejam representadas. Todo conhecimento deixa de ser subjetivo, sem abandonar os objetivos reais. O conceito de linguagem ainda sofre confusão, pois se presta tanto a descrever objeto científico quanto a constituir o discurso prático do pesquisador. Nesse viés, Greimas (1975) define que cada ciência específica representa uma semiótica específica, num saber conjunto (GREIMAS, 1975, p. 21).

A definição de **discurso**, na perspectiva barthesiana<sup>8</sup> estende-se além do conteúdo apresentado num texto, fazendo-se também pela maneira de como se concretizam as oposições do nível de estrutura fundamental, os sujeitos, os valores e os objetos encontrados no nível de estrutura narrativa, num invólucro semântico mais explícito que se percebe no nível das estruturas discursivas, além de opções utilizadas para o posicionamento do sujeito como construtor de um discurso. O discurso faz parte de um conjunto gerador de sentido e é uma unidade do plano de conteúdo; desse modo, o discurso é analisado da perspectiva do sujeito que se constrói e pelo próprio discurso, a partir do qual se instituem diálogos com outros discursos, compreendidos como práticas sociais (CASTILHO; MARTINS, 2005, p. 75-74).

A narrativa greimasiana compõe um corpo de unidade sintática que enquadra a forma do início, desenvolvimento e fim de narrativa manifestada. A impulsão da narrativa representa um estabelecimento de relação contratual conjuntiva entre o destinador e o destinatário, seguida da disjunção espacial entre os dois (GREIMAS, 1975, p. 169).

A **perspectiva da narrativa**, conforme Nikolajeva e Scott (2011), trata do “ponto de vista” do narrador: o personagem é adotado e conduzido, para que o leitor o acolha implicitamente. Há três tipos: **literal**, **figurativa** e **transferida**.

A **literal** é compatível ao viés de quem apresenta os acontecimentos;

A **figurativa** transmite uma visão idealizada pelo interlocutor;

A **transferida** ocorre quando o narrador se apropria, em benefício próprio, do informe da trama.

Nikolajeva e Scott (2011) enfatizam a dualidade presente no livro ilustrado entre a comunicação verbal/visual e o demonstrar/dizer. A forma como o texto e a imagem se dispõem pode favorecer exponencialmente a narrativa, conforme suas características singulares. As imagens possuem seu meio estratégico próprio de expressão, seja por dimensão, seja por ângulo, pela cor, pela intensidade/profundidade (DUARTE, 2009 b; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 157).

---

<sup>8</sup> Roland Barthes (1915-1980) – Crítico, escritor, semiologista francês da corrente estruturalista e pós-estruturalista (MARTINS; CASTILHO, 2005).



A criança pode entrar em contato com o livro ilustrado impresso de inúmeras maneiras, pois a relação com o texto engloba atributos diegéticos<sup>9</sup> e miméticos<sup>10</sup> do cenário e da caracterização do personagem, o que expande a possibilidade das perspectivas narrativas. Esses atributos são elementos que constituem também o mundo do cinema, do teatro, da poesia, da música e da literatura, no processo da construção da narrativa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; COIMBRA, 2015; VOIGT, 2015).

As bases estruturais foram conceituadas para fundamentar as definições que deem suporte aos elementos existentes e às ações que articulam o encadeamento entre imagem e texto, nas páginas de um livro ilustrado.

### Documentos identificados

Nesta partição, são destacados quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 8 – SÍNTESE DESCRITIVA DO CORPO TEÓRICO SOBRE A ESTRUTURA LITERÁRIA DO LIVRO ILUSTRADO

<b>*Castilho e Martins (2005)</b>	Os autores se manifestam sobre os conceitos de leitura de imagens, através da semiótica no <i>Design</i> de moda
<b>Duarte (2009) b</b>	A autora discorre a respeito de técnicas de desenho, considerando aspectos cognitivos das crianças no estudo sobre as propriedades formais dos objetos.
<b>*Greimas (1975)</b>	O autor defende a teoria da semiótica na perspectiva pela qual desenvolve o sentido por meio da imagem, de acordo com a elaboração contextual
<b>*Nikolajeva e Scott (2011)</b>	As autoras fundamentam os atributos e elementos que funcionam de maneira encadeada entre o texto e a imagem
<b>Voigt et al. (2015)</b>	Os autores fundamentam o conceito de <i>mimesis</i> na perspectiva de Platão.

FONTE: A autora (2019).

#### 2.5.2 Narrativa

Os livros ilustrados ultrapassam a fronteira entre os mundos visual e verbal e se tornam aliados da criança leitora. Tanto Coelho (2000) quanto Hunt (2010) estendem o potencial da literatura infantil à formação de conhecimento, e não diminuem a importância da função lúdica das figuras ilustrativas, nos textos literários infantis.

<sup>9</sup> A palavra **diegese** tem origem grega, mas, enquanto conceito, é utilizada pela literatura com o sentido de desenvolvimento de uma história ou narrativa. Para o cinema, entretanto, possui acepção mais ampla (COIMBRA, 2016).

<sup>10</sup> Capacidade **mimética** ou criadora: imitação ou ação criadora na cópia, repetição em um constructo literário, artístico (VOIGT *et al.*, 2015).



A função imagética contribui na materialização do imaginário junto da narrativa envolvente e sedutora e ambas comungam com o texto (FLECK *et al.*, 2016). Para a criança, a ilustração pode representar a iniciação da visualidade, seu primeiro contato com o mundo e com as artes. A imagem tem o papel de formar, de educar o olhar, de ampliar o repertório visual, cooperando na constituição do leitor, não apenas de textos escritos, mas somados às imagens ilustrativas. Lins (2002) afirma que

[...] o texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele. (LINS, 2002, p. 31).

Antes de desconstruir qualquer objeto, é necessário entender como ele foi construído. A narrativa é formada de objetivos, justificativas, personagens, contextos, estudados previamente. A narrativa, segundo Campos (2016), é definida como produto da percepção, interpretação, seleção e organização de alguns elementos de uma história. Já Kohan (2013), que publicou um guia na escrita para crianças, define a narrativa como o meio de conduzir a criança a obter seus próprios critérios, sendo estimulada a desenvolver a visão de mundo sem uma determinada finalidade na leitura, como a narrativa instrucional e moral, a qual corre o risco de fazer com que a criança permeie na passividade e banalidade.

A narrativa precisa ser primeiramente percebida, depois inferida num texto, quer escrito, quer ilustrado, para que ative um estímulo à imaginação do interlocutor. Assim, a narrativa pode ser percebida pelos seguintes elementos (CAMPOS, 2016, p. 22):

- **Quem:** são os personagens que integram a narrativa da história; geralmente constam um herói (protagonista/bem) e o seu rival (antagonista/mal) e os demais coadjuvantes, mas a história pode se desenrolar com apenas um personagem;
- **O quê:** constitui o conjunto de incidentes que ocorrem na trama, definição de um tema, conceito;
- **Onde:** o contexto onde se dá a trama, descrevem-se os cenários, a ambientação;
- **Quando:** trata-se do tempo, o momento em que acontece a história e sua duração, podendo ser sequencial, simultânea, invertida (do passado para o presente, como uma recordação do personagem etc.);
- **Por quê:** são as motivações, as justificativas das ações dos personagens, as causas dos incidentes; geralmente, são motivações afetivas e que precisam ter uma solução;
- **Para quê:** os objetivos das ações dos personagens, indicando as consequências da história;
- **Como:** a maneira de fazer o interlocutor perceber e de narrar a história; trata-se do viés do narrador e o estilo da narrativa.

A narrativa é estruturada por um fio condutor, com início, meio e fim, como a linha trama um tecido; ou seja, para construir a estratégia de estimular a imaginação, é necessário ditar, através do imaginário, um repertório orquestrado pelo imaginário do interlocutor. Uma das estratégias é balizar a verossimilhança do imaginado e questionar a cada geração da história, num tom condicional: “[...] e se...?” (CAMPOS, 2016, p. 43; CÂNDIDO, 2012; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

### Documentos identificados

Nesta partição, são apontados quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, segundo o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 9 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A NARRATIVA

<b>*Cândido (2012)</b>	O autor discute e justifica os métodos da narrativa, tanto na perspectiva estruturalista quanto pós-estruturalista. Ex: A história pode ser iniciada do fim da trama.
<b>*Coelho (2000)</b>	O autor defende e situa a contextualização e os principais aspectos pelos quais a teoria, a análise e a didática se podem basear, para elaborar os critérios de uma contundente literatura infantil.
<b>Fleck et al. (2016)</b>	Os autores escrevem a respeito das definições e principais aspectos a considerar na articulação entre o texto e a ilustração, num livro ilustrado.
<b>Gancho (2010)</b>	O autor discorre e fundamenta sobre as diversas facetas de elaboração da narrativa.
<b>Gomes (2015)</b>	O autor enumera os principais componentes que formam um objeto, na representação gráfica.
<b>*Hunt (2010)</b>	O autor defende e justifica a relevância da produção literária para a educação.
<b>*Lins (2002)</b>	O autor justifica os aspectos com que a comunicação textual e visual podem ser articuladas, ao desenvolver as páginas do livro ilustrado.
<b>Smith et al. (2009)</b>	Os autores focalizam, por meio da perspectiva psicológica, os aspectos que precisam ser considerados na elaboração da narrativa infantil.
<b>Soares (2007)</b>	O autor trata dos principais elementos que formam um roteiro e quais precisam ser monitorados, após sua formulação.

FONTE: A autora (2019).

#### 2.5.2.1 Elementos da narrativa infantil

O **texto infantil**, como é denominado por Hunt (2010), tem o significado produtivo do objeto reflexivo que possibilita sentidos mais flexíveis, os quais não se prendem à noção de certos modelos da crítica literária. O texto será tratado como uma das formas de comunicação, assim como se salienta a adequação do texto para esse público, por parte do autor ou da editora, que caem na tradição cultural, histórica, didática, que variam de acordo com interesses sociais, locais e nos períodos históricos distintos.

Para Fleck *et al.* (2016), o livro infantil precisa seguir o mesmo rigor de um livro literário, independentemente da idade do leitor:

- Provocar a imaginação do leitor;
- Refinar seu senso estético;
- Trazer acréscimos à sua experiência de vida e de leitura.

A necessidade de redefinir os objetivos da narrativa para a criança passa pelas seguintes características, segundo Kohan (2013):

- Renovar a fábula: o conto de fadas precisa ser pensado para a criança, no universo dela, contanto que ela mergulhe no ambiente no qual manifeste a capacidade de maravilhar-se com o que foi criado no texto (desde o poder de inverter as lógicas das coisas, ou dar vida aos objetos);
- Superar a realidade, transcender a imaginação aceitando os acontecimentos impossíveis: fornece inúmeras possibilidades para a imaginação criativa da criança, de sorte que ela ingresse numa outra camada da realidade e que possua coerência interna, na qual todos os elementos cumpram suas funções;
- Usar a poesia como ferramenta, contanto que não tenha complexidade nem abstração excessiva; acentuar o aspecto fantasioso, imaginário, que conquiste o interesse da criança;
- Aplicar uma linguagem simples, clara e precisa, para estar ao alcance do público infantil;
- Praticar o bom humor;
- Narrar o impossível como possível, para a criança inverter papéis com seus bonecos de brinquedo, ou objetos de uso pessoal; isso faz parte da facilidade de acesso imaginativo;
- Escrever para que as crianças se divirtam, e não para lições moralistas ou didáticas;
- Incentivar a experiência estética da imaginação.

### **Narrativa Infantil**

A narrativa infantil deve corresponder às experiências vividas, ao sentimento e ao conflito do leitor, como mencionado anteriormente. A escritora sueca Astrid Lindgren (apud KOHAN, 2013) defende que a regra para escrever para crianças é que a obra deve agradar à criança, na compreensão dela, mesmo que para o adulto seja incompreensível. Um livro infantil precisa agradar, atrair a criança, e não ser imposto pela escola, pelos pais e pela sociedade cultural. Será imperioso buscar uma proposta de livro que desaprisiona os sentidos, descobrir operações diferentes das que os adultos significam na produção de um livro.

Coelho (1991) afirma que a literatura infantil, assim como o olhar para a infância, surgem em meados do século XVII, na Era Moderna. A literatura para esse público se iniciou com a “infantilização”

do literário, pela visão de uma criança que não passava de um “miniadulto”, cujas diferenças do adulto se limitavam ao tamanho e se reduziam a apenas aspectos quantitativos. Contudo, sem desconsiderar as semelhanças e diferenças que há entre crianças e adultos, a ciência moderna revolucionou vários âmbitos do conhecimento (Educação, Medicina e Psicologia), destacando que a infância constitui uma fase importante na evolução e formação, com as suas complexidades e implicações específicas distintas das dos adultos (CARVALHO, 1983; COELHO, 1991).

Kohan (2013), conforme seu guia de produção do L.I.L., define três condições para o desenvolvimento do universo imaginativo infantil:

1. A imaginação passiva, de receptora, passa para a ativa, a criadora;
2. A imaginação ganha consciência e capacidade de escolha dos elementos inorgânicos aos fenômenos naturais. Os objetos inorgânicos ganham vida e potencializam a capacidade imaginativa da criança.
3. O leitor infantil cria personagens fantásticos, cujas proezas o encantam e atraem.
4. Os elementos constitutivos de um livro para a criança devem considerar a adequação etária, os tipos de narrativa e as estratégias de interação (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; PADOVANI, 2012; SALISBURY; MORAG, 2013; LINDEN, 2011; KOHAN, 2013).

### **Adequação por idade**

O texto infantil precisa ser curto e claro. Quanto mais jovem o leitor, mais o texto deve buscar maior clareza e objetividade. Para atrair o interesse da criança e do jovem a partir dos dez anos, pode-se aplicar a estratégia da formulação de várias séries curtas (GIROTTI; SOUZA, 2012; KOHAN, 2013).

Crianças de três anos de idade:

A narrativa desta faixa etária é mais gráfica. A imagem deverá contar a história, a narrativa, as quais seguem uma estrutura simples. Buscar manter um único cenário, para facilitar a compreensão da narrativa. Vocabulário simples, mas que desperte curiosidade. Ações cativantes com até três momentos de tensão.

Nessa fase, a criança se identifica com o universo animal, o comportamento, o ambiente e a rotina.

Crianças entre cinco e seis anos:

As narrativas devem ser apresentadas por etapas, nas quais os protagonistas se movam e suas ações ocorram num tempo e espaço, superando desafios, experimentando aventuras, que sustentem esperanças de final sempre feliz.

Podem ser formadas por três etapas: três personagens parecidos, três cenários caracterizados por três momentos, os quais compõem uma narrativa interessante e atraente para essa fase infantil. Por exemplo: a história dos três porquinhos.

Crianças a partir dos oito anos de idade:

Narrativa de ações mais dinâmicas, charadas e desafios fantásticos e mitológicos são apreciados nessa fase, pois correspondem à fase conflitiva no ambiente de convívio, como a familiar, escolar e de relações sociais, grupos, pessoas e colegas.

Crianças a partir dos doze anos de idade:

Histórias sobre relacionamentos, afetos e problemas de cunho ideológico, como os temas ecológicos, pacifistas, contribuem na compreensão das dificuldades da transição de fase criança para a adulta. Categorias como aventura, suspense, ficção científica, poesia e teatro são ativadoras do interesse, na fase juvenil.

A narrativa ganha força, nessa fase, contudo, o romance juvenil não deve ser prolongado, mantendo de noventa a cem laudas. Séries são a preferência dessa fase, num universo coeso e coerente, o qual corresponde ao ambiente verossímil do leitor, contando com linguagem rica e elementos constituintes, de maneira que dispõem equilíbrio entre emoção e ação, estimulando a reflexão e o pensamento (GIROTTI; SOUZA, 2012; KOHAN, 2013).

### **Tipos de narrativa infantil**

O texto infantil é formado por cinco tipos iniciais, possibilitando combinações entre as categorias. São: fantástico, ficção científica, aventura, terror e humor (KOCHAN, 2013).

Narrativa fantástica caracteriza o texto que soma o real e o imaginário, o conhecido e o desconhecido, dualidades opostas presentes com naturalidade.

A ficção científica busca esclarecer o mundo fantástico, através da ciência, explorando possibilidades de combinações prováveis e imagináveis. Explora-se o espaço, a temporalidade diferente ou inversão de papéis, personagens de outro planeta, entre outros.

Mesmo que a narrativa pareça impossível, é importante manter a explicação verossímil e corente, integrando os elementos (GANCHO, 2010).

A narrativa de aventura é marcada por três elementos básicos: uma viagem, um troféu e a morte. O relato se desenvolve entre a descrição e a ação.

É necessário criar adaptações que combinem as novas ideias com a narrativa, buscando um final convergente para todas sequências tecidas pela aventura inventada.

Na história de terror, por exemplo, é necessário que a estética horripilante seja introduzida gradualmente, partindo da habitual rotina até a mais temida situação (KOHAN, 2013).

Na tensão dramática constante na vida do personagem, entra por meio da estratégia que consiste em dar maior suspense à descrição dos fatos, da ação e do ambiente. Desacelerar e diminuir o ritmo das situações pode provocar maior expectativa e intensidade, nos momentos-chave da trama. É necessário planejamento dos momentos, a fim de criar as tensões, caso contrário, a história se torna bucólica e inexpressiva (SMITH *et al.*, 2009; GANCHO, 2010).

O humor é o tipo de narrativa mais libertadora de todas. Possui linguagem própria baseada na transformação semântica, variadas operações linguísticas, arte gráfica, fonética, as quais se desviam da linguagem escrita convencional (KOHAN, 2013). No humor, há um laço estreito entre o autor e o leitor, que pressupõe a capacidade de interpretação que capture a mensagem emitida. Situações absurdas que se relacionam com os imprevistos reais podem ser desenvolvidas por afirmações ambíguas que se desviam do ordinário, ou mesmo contrapor realidades divergentes (SMITH *et al.*, 2009; KOHAN, 2013).

O tipo adivinha e charada são contos populares que estimulam a curiosidade, num tom camuflado, o qual demanda do leitor certo desafio em desvendar o mistério transcorrido (KOHAN, 2013).

O texto enigmático (termo mais sofisticado para a narrativa da adivinha/ charada) se refere a objetos e elementos habituais, como o corpo, instrumentos diários de uso pessoal, características e sentimentos humanos (KOHAN, 2013).

### Documentos identificados

Nesta partição, indicam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, de acordo com os resultados da RBS e RBA que geraram a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 10 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA INFANTIL

<b>*Carvalho (1983)</b>	A autora alude aos principais aspectos que precisam ser respeitados quanto à percepção, cognição e compreensão do estágio da criança, na elaboração de conteúdos imagéticos educacionais.
<b>*Coelho (1991)</b>	O autor trata do desenvolvimento da literatura infantil, através da história,

	mostrando as transformações sociais e acadêmicas que influenciaram o percurso.
<b>Gancho (2010)</b>	O autor discorre e fundamenta sobre as diversas facetas de elaboração da narrativa.
<b>*Nikolajeva e Scott (2011)</b>	As autoras se manifestam a respeito do entrelaçamento comunicacional entre texto e imagem.
<b>*Padovani (2012)</b>	A autora expõe suas considerações a respeito da disposição dos elementos gráficos, de acordo com a faixa etária infantil.
<b>Smith et al. (2009)</b>	Os autores abordam, por meio da perspectiva psicológica, sobre os aspectos que precisam ser considerados na elaboração da narrativa infantil.

FONTE: A autora (2019).

### 2.5.3. Ilustração

Outra característica importante no L.I. é a ilustração<sup>11</sup>, porque a imagem seria quase um pré-requisito. A ilustração tem a tradição funcional de atrair a atenção e atuar eficazmente no desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança e do adolescente, além de fazer parte do desenvolvimento cognitivo e associativo para os leitores principiantes. Desse modo, dentre o oceano de títulos como o ponto inicial na leitura literária, é importante considerar as possibilidades que o livro ilustrado oferece, que as imagens transformam e ampliam a narrativa com palavras (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2014; LINDEN, 2014).

Laws e Duvoisin (1989, *apud* Hunt, 2010) já afirmavam que a recepção da imagem pela criança difere da do adulto. A capacidade imagética é literal e tem mais flexibilidade nas criações literárias, percebendo e aceitando todo o extrato sem distinção; já os adultos dão relevância aos elementos convenientes.

Lemos (2010), Nikolajeva e Scott (2014) confirmam tal tendência, ao destacarem que, a partir da década de 1960, surgiu o *picturebook*, que deu força a novas configurações do literário na relação texto e imagem. A imagem nos livros ilustrados não se comporta especificamente como um elemento atrativo para as crianças, mas como um recurso totalmente autônomo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996).

A experiência visual é tratada como compreensão do ambiente, bem como a reação do humano perante ela. Essa relação complexa entre o homem e a imagem vem desde os primórdios da humanidade, que respeita a sensibilidade da expressão imagética e as formas básicas que foram adotados ao longo da história, como demonstram os registros na literatura (SILVA *et al.*, 2017, p. 18).

A imagem, na modalidade literária do livro ilustrado (L.I.), é utilizada como elemento fundamental para sua constituição, por ser um tipo de linguagem específica e heterogênea, a qual

<sup>11</sup> Ilustração é o conceito mais amplo e superficial da imagem, capaz de transmitir a globalidade da narrativa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2014, p. 45).



incorpora um conjunto de conceitos e escolhas de representação que demandam uma visão primorosa das peculiaridades no processo de leitura e interpretação (SILVA *et al.*, 2017, p. 18).

### Documentos identificados

Nesta partição, destacam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, segundo o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os autores principais estão sinalizados em destaque.

QUADRO 11 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A ILUSTRAÇÃO

<b>*Lajolo e Zilberman (1996)</b>	As autoras discorrem sobre as articulações e funções entre a ilustração e o texto, na comunicação das informações para a leitura direcionada às crianças.
<b>Lemos (2010)</b>	O autor descreve um breve histórico do desenvolvimento da ilustração na produção literária infantil.
<b>Silva et al. (2017)</b>	Os autores argumentam sobre os aspectos relevantes do desenvolvimento educacional da criança, nas Artes visuais.

FONTE: A autora (2019).

#### 2.5.4. Dinâmica entre a comunicação verbal e visual

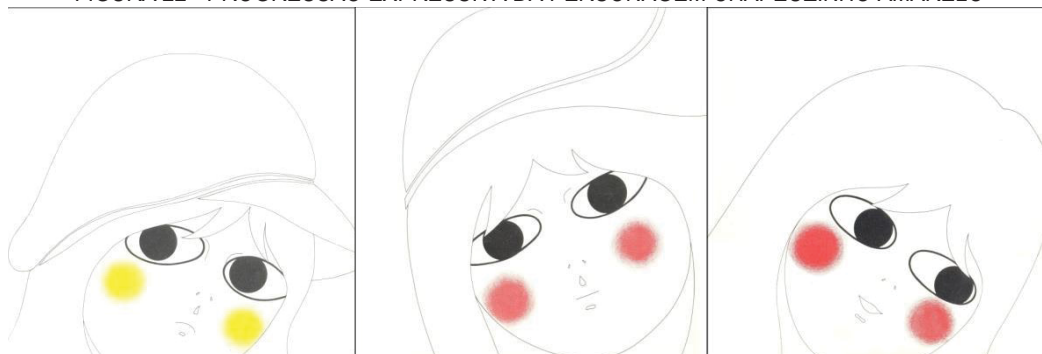
O livro ilustrado combina, no mínimo, dois níveis distintos de comunicação: a visual e a verbal. Há interação conjunta, de sorte que o sentido seja construído de maneira fluida, sem deixar de ser veiculado pelo texto ou pela imagem; num L.I., é necessário empreender essa interdependência.

Essa interação entre a comunicação textual e imagética pode ser classificada em três funções distintas, conforme Camargo (1995):

- Função Descritiva: a ilustração tem a função de descrever os elementos constitutivos, como o personagem, o cenário, ou os objetos;
- Função Simbólica: a ilustração representa uma concepção expressa desenvolvida no texto;
- Função Expressiva: a ilustração busca transmitir as sensações afetivas, por meio de expressões faciais dos personagens, posturas, gestos e inclusive elementos plásticos, como a cor, o espaço e a luz.

As funções podem trabalhar isoladas ou em conjunto, a exemplo do livro *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque, ilustrado por Donatella Verlendis, em 1979. As expressões faciais da protagonista vão se modificando gradativamente, através da graduação das cores, ao representar a perda da sensação de “medo”, no decorrer da trama da história (CAMARGO, 1995).

FIGURA 22 - PROGRESSÃO EXPRESSIVA DA PERSONAGEM CHAPEUZINHO AMARELO



FONTE: LIRA (2017, p. 52).

Na primeira parte, a protagonista manifesta o “medo,” apresentando as bochechas amarelas, os olhos arqueados, em destaque a inclinação de cima para baixo, do meio para os lados, que representam o olhar do receio. No segundo ato, os olhos são ilustrados mais alinhados, representando um olhar fixo e confiante. O rosto fica menos encoberto pelo chapéu amarelo e seus lábios são desenhados em linha reta, dando a impressão de neutralidade, nem um sorriso ou virada para baixo, como a expressividade do descontentamento. A maçã do rosto surge rosa e não mais amarelada. O último quadro da trama representa a protagonista com ares de alegria, confiança, características de emoções positivas. Os olhos estão voltados para a frente e alinhados sem inclinações. Os lábios estão entreabertos na forma lateral curva superior, que realça as características de um sorriso. A maçã do rosto se apresenta na cor mais intensa, passando do tom rosa para um vermelho suave, reforçando a aparência do rubor, enquanto a ausência do chapéu faz descobrir o rosto completamente, remetendo a coragem e esperança (CAMARGO, 1995; LIRA, 2017).

As ilustrações dessas feições apresentam-se em etapas diferentes da narrativa, mas estão interligadas e estabelecem relação entre si, dando continuidade sequencial, de sorte a evidenciar os três estados de evolução da protagonista. A representação ilustrada trabalha na função simbólica, por meio da ausência/presença do chapéu, que revela a passagem do receio para a coragem, assim como nas cores e intensidades representadas nas maçãs do rosto da personagem (CAMARGO, 1995; LIRA, 2017).

De acordo com Linden (2011), na inter-relação entre texto e imagem, nos L.I., há predominância da imagem no encadeamento com o texto, especialmente no nível espacial e, similarmente, no nível semântico.

A extensão textual assegura a rítmica da leitura: as expressões curtas enfatizam expressões mais diretas e as mais longas, suavidade, acompanhando as “idas e vindas” dos textos, em conjunto com as imagens. O texto que descreve em detalhes um cenário, ou um personagem, arrisca-se a cair

na redundância, que pode perder a qualidade fluida da função informacional diante da imagem (LINDEN, 2011).

Essa especificidade em articular imagens com o texto tem combinação delimitada com o texto contínuo. O uso da temporalidade na imagem pode expressar a duração e o movimento e, rigorosamente, o modo como os textos e as imagens se combinam não apenas entre si, mas, acima de tudo, na relação deles com a temporalidade.

A duração do texto e da imagem não precisam corresponder obrigatoriamente, podendo ser elaborado um ritmo que proporcione o efeito do suspense, um antecipando o outro, primando antes da virada de página. Essa estratégia aparece em inúmeros L.I. ocidentais, onde, nas páginas duplas, o lado direito tem peso maior, por elementos que enfatizam a visão extracampo, em que aparece o enquadramento cortado da página, de modo elíptico ou até mesmo incompleto (LINDEN, 2011, p. 115).

Para Nikolajeva e Scott (2011), as obras que envolvem os L.I.I. se concentram na diversidade estilística ou de temas, ou seja, ora as imagens são desacompanhadas do contexto do livro e analisadas a contar de sua particularidade estética, ora os L.I.I. são ajustados como parte integrante do espectro infantil e inquiridos com uma interpelação literária, discutindo temas, reflexões, conceitos ou estruturas do gênero. Essas investigações nem sempre levam em conta o aspecto ilustrativo, ou as consideram como adiaforas. As autoras criticam a carência de ferramentas que decodifiquem a linguagem particular dos L.I., nas quais haja interação entre as informações visuais e verbais (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 18).

Apesar da falta de instrumentos teóricos apropriados para fundamentar a interação entre o texto e a imagem, é possível organizar os L.I. em dois grandes grupos, ao considerar a participação do leitor/espectador, de maneira passiva/ativa, na configuração como o interstício deixado pelo texto e/ou pela imagem as quais possam ocupar.

Grupo do Reforço: as palavras e as imagens se tonificam, mantêm as informações simétricas/redundantes. Esse tipo não alimenta a imaginação do leitor, pois as brechas são complementadas, ora pela imagem, ora pelo texto, fechando as possibilidades de interpretação por parte do leitor. A redundância corresponde a um “grau zero” de relação imagem e texto, cujos elementos constitutivos estão centrados nos acontecimentos análogos; em alguns casos, a função da ilustração é decorativa e independente da qualidade estética/artística, sobrepondo parcialmente o conteúdo e havendo pouca congruência do discurso, como, por exemplo, no livro de Sônia Junqueira ilustrado por Martin, intitulado *Peixe Pixote*, de 1982.

FIGURA 23 - PÁGINAS DUPLAS DO LIVRO *PEIXE PIXOTE* (JUNQUEIRA, 2007)

FONTE: LIRA (2017, p. 55-56).

Grupo Contraponto: a palavra e a imagem produzem informações alternativas e estipulam uma relação contraditória entre si, expandem-se, permitindo uma série de interpretações e leituras.

De acordo com Nikolajeva e Scott (2011), há oito tipos de contrapontos:

1. Endereçamento: quando a brecha fica aberta propositalmente para o leitor preencher;
2. Estilo/categoria estética: quando há incongruência no estilo textual e/ou visual (alegre, irônico, sério, romântico, entre outros);
3. Gênero: quando há inquietação entre a narrativa textual (objetiva) e visual (subjetiva);
4. Justaposição: quando há duas ou mais narrativas percorrendo paralelamente, com imagens que narram uma história e imagens que se destinam a outra narrativa;
5. Perspectiva: há distinção entre o sujeito que dialoga e o que vê;
6. Caracterização: quando palavras e imagens propiciam informações discrepantes sobre algum elemento constitutivo (personagem, cenário, ambiente);
7. Metafictícia: quando as palavras não alcançam um sentido e as imagens retratam;
8. Espaço e tempo: quando imagem e palavra interagem, de maneira que há saltos pelos limites impostos pela natureza de cada categoria: texto visual, mimético, e texto visual, diegético.

Para tanto, costuma-se encontrar nos L.I. a relação imagem-texto de forma expansiva, numa narrativa visual que se fundamenta no modo verbal que depende da visual (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Essa função expansiva permite a colaboração das duas linguagens, sem necessariamente contradizê-las, podendo até trazer discursos suplementares, os quais abrem sugestões à imaginação (LINDEN, 2011, p. 125). Com efeito, num livro redundante e simétrico, não ocorre uma amplificação dos sentidos de um L.I.

### Documentos identificados

Nesta partição, indicam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 12 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A DINÂMICA ENTRE COMUNICAÇÃO VERBAL E VISUAL

<b>Camargo (1995)</b>	O autor fundamenta as funções imagéticas em relação e articulação com o texto escrito.
<b>*Linden (2011)</b>	A autora discorre, com exemplos e justificativas funcionais, as articulações entre o texto, dimensionamento, aspectos gráficos e a ilustração das páginas dos livros ilustrados.
<b>*Lira (2017)</b>	O autor explana sobre as estratégias e métodos construtivos para o desenvolvimento do livro ilustrado.
<b>*Nikolajeva e Scott (2014)</b>	As autoras abordam a fundamentação (combinação entre imaginário-simbólico, icônico-convencional), no uso de algumas ferramentas para a exploração da dinâmica entre o texto e a ilustração.

FONTE: A autora (2019).

#### 2.5.5 Elementos fundamentais da linguagem visual

O livro ilustrado necessita de competências artísticas, gráficas e comunicacionais, para que tenha a informação clara e coerente, conforme a história sequencial e a imagem que se quer passar para o leitor. O mediador, o *designer* projetista precisa estar atento à sintonia dessas linguagens, a fim de não desafinar o resultado. A materialidade tem forte conotação estratégica de sedução do livro, desde a capa, fonte, encadernação, a qualidade do papel, peso, tamanho, forma, título, cor, espaço em branco, espaço entre as linhas, quantidade de diálogos, vocabulário, nome do autor, editora, que contribuem na elaboração dos critérios apropriados para a avaliação de uma obra literária (VASQUES, 2012; SILVA *et al.*, 2017).

Renato Moriconi sustenta que, no L.I., se percorre a perspectiva de diálogo entre as três linguagens somadas ao projeto gráfico: a palavra, a imagem e a arquitetura gráfica do livro, o que resulta numa “música polifônica”, com os sons e as pausas próprias (FLECK *et al.*, 2016).

### Documentos identificados

Nesta partição, são arrolados os documentos que fazem parte do corpo teórico desta seção, segundo o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 13 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA LINGUAGEM VISUAL

<b>Fleck et al. (2016)</b>	Os autores remetem aos elementos necessários para que resultem no alcance dos objetivos almejados.
<b>*Silva et al. (2017)</b>	Os autores apontam os principais aspectos e elementos da linguagem visual que contribuem na formação do leitor.
<b>Vasques (2012)</b>	O autor discorre sobre os aspectos primordiais que devem ser considerados, na construção da literatura infantil.

FONTE: A autora (2019).

## 2.5.6 Elementos constitutivos do L.I.I.I. para a integração no método

Com base em Campos (2016), Kohan (2013), Linden (2011) e Soares (2007), esta partição trata de detalhar a fundamentação teórica sobre os elementos constitutivos do L.I.I.I. que foram definidos por meio da dinâmica realizada com crianças na primeira fase do estudo.

### 2.5.6.1 Personagem

Uma história precisa de atores, agentes que realizam as ações. São aqueles que desempenham determinado papel, na narrativa.

“Personagem é a representação de pessoas e conceitos na forma de uma pessoa ficcional.”(CAMPOS, 2016, p. 141).

A história pode ser formada por um ou vários personagens. Há vários tipos de personagens (SOARES, 2007; CAMPOS, 2016).

Conforme a descrição do perfil, classificam-se da seguinte maneira: redondo, raso, arquétipo, sobrenatural, hipertipo, lírico, épico, dramático.

- Redondo – trata-se daquele que é composto por traços diversificados de perfil;
- Raso – é aquele que constitui um ou outro traço de perfil;
- Arquétipo – é composto por vetores de ação (ações por impulso/instinto), a qual segue um modelo preconcebido (Zeus, Olimpo), desenvolve e termina confirmando o que estava predefinido, do início ao fim da narrativa;
- Sobrenatural – matriz do inconsciente;
- Hipertipo – tipos conhecidos culturalmente da literatura (Cinderela, Narciso, Fausto, Don Juan);
- Lírico – é definido geralmente por meio da subjetividade, ou seja, para informar sobre um ocorrido;
- Épico – é definido principalmente por meio dos incidentes que vivenciou/experienciou;
- Dramático – é definido essencialmente por meio de ações competitivas, constituindo um ser inquieto, que precisa seguir uma meta/objetivo.

Além dos tipos indicados de personagens, estes podem ser categorizados pelas suas funções na narrativa: agente, coadjuvante e figurante (SOARES, 2007; CAMPOS, 2016).

- Agente – o personagem é o gerador da ação que delinea a narrativa. Sua ação motiva a reação de outro personagem (principal, herói, vilão);
- Coadjuvante – essa categoria auxilia na ação do perfil do personagem ao qual está relacionado. Geralmente é secundário (escada, orelha);
- Figurante – pode ser um ou mais personagens que apenas comentam incidentes ou veiculam fatos.

O personagem agente se refere ao herói que geralmente carrega os atributos positivos (atraente e de boa índole) e o vilão é aquele que condensa as características negativas (cruel, feio).

### **Perfil do Personagem**

O perfil é o conjunto de traços de caráter, adjetivos característicos em que se configura o personagem. O perfil do personagem impõe os pontos de destaque que são perceptíveis, a maneira como ele apreende e como ele responde ao que percebe.

Os itens que detalham o perfil de um personagem são: nome/apelido; sexo, idade, naturalidade; rosto, olhos, olhar, boca, voz, timbre, altura; corpo, cor; movimentos, ritmo e expressão, postura; roupas, maneira de vestir; emoções, obsessões, manias (frequência); vida sexual (gênero e intensidade); posição social/cultural; lugar onde reside; principais pontos de foco; relações com pessoas (quem e como), objetos (quais, como); trabalho (qual, como); papel social; linguagem (expressividade, sintaxe, pronúncia); age ou é influenciável; motivação principal; adjetivos que se dá; adjetivos que os outros personagens lhe atribuem; adjetivos que o narrador lhe atribui; traço principal (CAMPOS, 2016, p. 159-160).

### **Ação do personagem**

A ação do personagem é a atividade gerada pelo elemento da história/narrativa. A atuação é motivada por objetivo e possui materialidade e forma. A motivação é o que promove a ação. O objetivo é o que uma ação busca alcançar.

A ação dramática tem o objetivo de motivar a reação do outro personagem (SOARES, 2007; CAMPOS, 2016).



## Fala do personagem

A fala, sintaxe e linguagem utilizadas dependem da definição do perfil do personagem e do perfil do leitor. Existem dois tipos: monólogo e solilóquio. O monólogo tem essência épica e concerne à fala que o personagem dirige a si mesmo. O solilóquio tem essência lírica e corresponde à fala pela qual o personagem se expressa de modo imediato e fluido (SOARES, 2007; CAMPOS, 2016).

Ao considerar todos os componentes dissertados na literatura sobre o “personagem,” os *componentes* compreensíveis pelas crianças são:

- Nome – o nome próprio do personagem;
- Relações – as relações entre os personagens;
- Gênero – sexo feminino ou masculino;
- Temperamento – a característica psíquica;
- Emoção facial – estado emocional;
- Superpoderes – poderes fantasiosos, desejáveis;
- Possível nomeação – nomes-próprios para animais e objetos;
- Fama – o personagem conhecido, como das fábulas tradicionais;
- Características físicas – os atributos que delineiam a cultura, raça, tipo físico etc;
- Vestuário – todo objeto que toca fisicamente o corpo.

Salienta-se que estes são componentes iniciais possíveis de serem personalizados pelas crianças, enquanto há outros, que podem surgir no processo de aplicação do método integrado.

### 2.5.6.2 Objeto

O objeto tratado no L.I.I.I. é todo elemento representado junto do personagem, o qual salienta sua função lírica, épica e dramática no percurso da história (CAMPOS, 2016; KOHAN, 2013; SOARES, 2007).

É preciso esclarecer que os objetos circundam a função cenográfica, distinguindo-se dos objetos de uso pessoal do personagem, os quais representam elementos do *Design* de moda.

Para projetar possível personalização com as crianças, é necessário ter em vista seu repertório e nível de compreensão dos componentes para a realização das atividades. Desse modo, os componentes predefinidos consideram a pergunta: “O que posso mudar no objeto?”

- Material – todo objeto é fabricado de algum material, seja tecido, seja metal, água, madeira;

- Tamanho/proporção – refere-se ao dimensionamento que o objeto ocupa, em um determinado espaço;
- Posicionamento – o objeto tem um determinado posicionamento no espaço: frente, lado, acima, abaixo, inverso;
- Forma – todo objeto é constituído por um formato: redondo, quadrado, triangular, cone, cilindro etc.;
- Cor – o objeto possui uma cor: vermelho, preto, azul, verde etc.;
- Textura – trata-se da superfície do objeto: rugosa, lisa, áspera, opaca, brilhosa;
- Peso – todo objeto/corpo possui uma determinada massa, que sofre força gravitacional.

Os elementos foram determinados e adaptados conforme os teóricos do Desenho (*Design*) Wong (2014) e Gomes (2015).

#### 2.5.6.3 Cenário

O cenário é o local onde ocorre um incidente, o qual pode ser delimitado pelo narrador, autor e ilustrador.

O cenário também pode ser lírico, épico e dramático. No cenário lírico, basta explicar o que, quem e como ocorre. O cenário épico explica onde, quando, com quem, o que e como ocorre a história. O cenário dramático pede todos os cinco situadores, somados à justificativa e para que ocorre o que acontece (SOARES, 2007; CAMPOS, 2015).

Para a personalização com as crianças, consideram-se como *componentes*:

- Clima (sol, chuva, neve);
- Horário (dia/noite);
- Espaço (vazio/cheio);
- Acima (céu/teto);
- Chão (grama, madeira, cimento, água);
- Posicionamento dos elementos (frente, lado, acima, abaixo, invertido);
- Zona (urbana, rural, outro);
- Ambiente de fantasia, ficção, real;
- Mobilidade dos objetos do ambiente (ultrapassa, desloca);
- Ambiente aberto, fechado, espaço e imerso.

#### 2.5.6.4 História

A trama da narrativa organiza os acontecimentos, ações no decorrer do livro, atribuindo início, desenvolvimento (problema/obstáculo), superação e fim (KOHAN, 2013; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2014).

Para a personalização das crianças, pode-se contar com os componentes:

- Tema – é o assunto geral de que trata a história;
- Narrador – aquele que conta a história;
- Fatos – os acontecimentos;
- Desafios/obstáculos: os problemas da trama;
- Diálogos – as falas trocadas pelos personagens;
- Gênero – os tipos de história: poesia, fábula, terror, aventura, biografia e comédia;
- Real/ficção – a trama pode estar num contexto realístico ou fantasioso (mágico, hipotético, tecnológico, científico);
- Faixa etária – a história pode estar num contexto correspondente à compreensão da criança;
- Tempo – duração de um fato, época (atual, passada ou futura), ritmo (lenta/rápida).

#### 2.5.6.5 Elemento gráfico

O elemento gráfico foi adicionado à lista posteriormente à aplicação com as crianças, por meio de sua demanda. Pressupõe-se que há inúmeros aspectos do elemento gráfico que estariam reservados apenas para o profissional gráfico/*designer*, todavia, constatou-se que alguns *componentes* podem ser modificados pelas crianças (LINDEN, 2011; LIMA; LESSA, 2014; FLECK *et al.*, 2016):

- Tipografia (tipo e tamanho de letra);
- Tipo de encadernação;
- Qualidade do papel (grossa/fina);
- Formato do livro (redondo, quadrado, outro);
- Blocos de texto (tamanho do texto);
- *Layout* (formato, disposição dos elementos internos nas páginas);
- Espaçamento entre linhas do texto;
- Espaçamento entre as ilustrações;
- Cor do papel;
- Cheiro/perfume.

## Documentos encontrados

Nesta partição, são indicados quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 14 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS ELEMENTOS DEFINIDOS PARA A INTEGRAÇÃO DO MÉTODO

<b>*Campos (2016)</b>	O autor apresenta os métodos e elementos que constituem uma narrativa, num enredo de cinema.
<b>Fleck et al. (2016)</b>	Os autores discorrem sobre os principais elementos gráficos que contribuem na construção estratégica do efeito comunicacional do livro ilustrado.
<b>*Kohan (2013)</b>	A autora aborda os métodos, etapas e elementos que constituem um livro infantojuvenil.
<b>*Lima e Lessa (2014)</b>	Os autores realçam aspectos gráficos na expressão ilustrativa.
<b>Linden (2011)</b>	A autora explicita certos aspectos do livro ilustrado infantil, como definições, percurso histórico, desenvolvimento crítico e os elementos que o formam.
<b>*Nikolajeva e Scott (2014)</b>	As autoras dissertam sobre as definições dos elementos que compõem o livro ilustrado infantil, bem como seus principais aspectos que influenciam o encadeamento do discurso construído entre imagem e texto.
<b>Soares (2007)</b>	O autor menciona os principais elementos que formam um roteiro e quais precisam ser monitorados, após sua formulação.

FONTE: A autora (2019).

## 2.6 SÍNTESE DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO L.I.I.I. PARA A INTEGRAÇÃO NO MÉTODO

Após a explanação das definições e aspectos sobre os elementos constitutivos dos L.I.I.I. fundamentados, apresenta-se a síntese processual do direcionamento para a aplicação no método. Os elementos constitutivos do L.I.I.I. a serem trabalhados consideram o estágio de compreensão da criança. O quadro comparativo das definições dos elementos por autores canônicos auxilia e esclarece a relevância destes como guias primordiais.

QUADRO 15 - COMPARATIVO DAS DEFINIÇÕES DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS L.I.I.I.

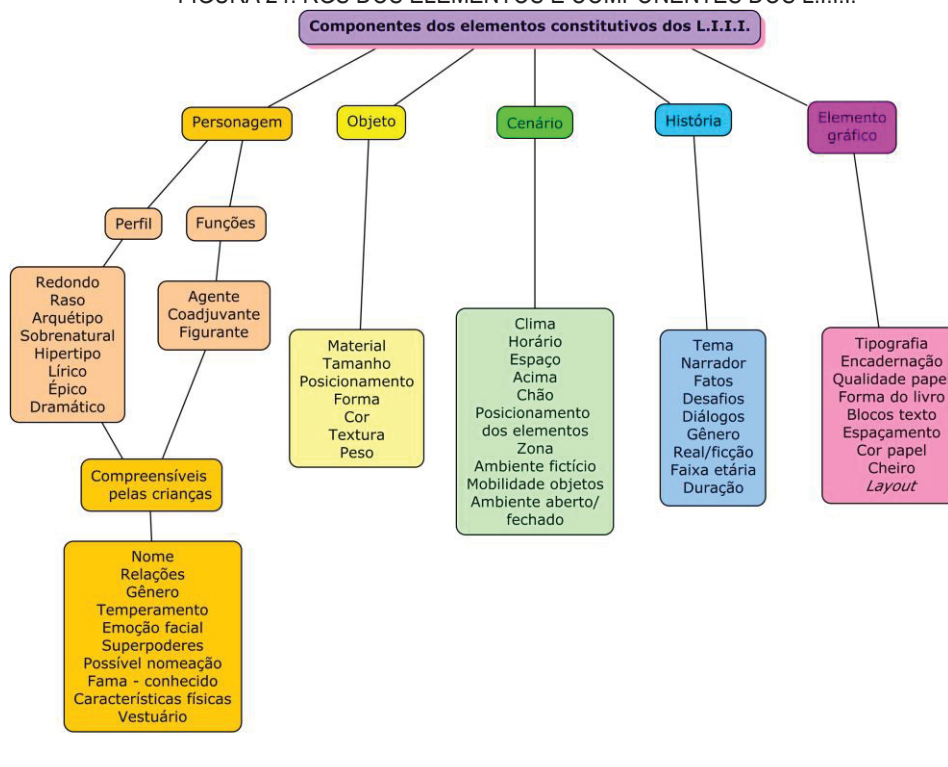
Elementos constitutivos do L.I.I.I.	Campos (2016)	Kohan (2013)	Nikolajeva e Scott (2014)	Soares (2007)	Zilberman (2014)
<b>Personagem</b>	Trata-se da representação da pessoa e o conceito na forma de uma pessoa ficcional (p. 141)	É a personificação que precisa atrair a identificação da criança (p. 44)	É a construção subjetiva no qual reflete o estilo individual do autor/ilustrador (p. 61)	É o agente que carrega atributos, ações, características psicológicas que delineiam funções narrativas (p. 95)	Agente no qual os leitores precisam se reconhecer (p. 13)
<b>Objeto</b>	Possuem função de informar,	Não define	Não define	Elemento representado junto do	Não define

	motivar reação do personagem (p. 211)			personagem/cenário o qual salienta a função narrativa (p. 108)	
<b>Cenário</b>	Essencial: que “conta” o incidente principal, indispensável Acessória: que “conta” o incidente complementar e conecta cenas essenciais (p. 130)	É o local onde se ambienta a narrativa, cria a atmosfera que põe em jogo um conjunto de elementos com um fim específico (p. 58)	Estabelece a situação e a natureza do mundo onde ocorrem os acontecimentos da narrativa (p.85)	Local onde ocorre os acontecimentos da trama (p. 104)	Não define
<b>História</b>	Trata-se da composição narrativa o qual seleciona e organiza os elementos (percepção, interpretação) que se propõe narrar (p. 275)	Elemento que conecta a todos os outros organizando os eventos que liga o início, desenvolvimento e o desfecho da trama (p. 66)	Trata dos eventos que percorrem segundo o estilo e a sensibilidade do autor (período, ideologia, intenção pedagógica, visão de sociedade) sobre determinadas questões (p.61)	Conjunto das ocorrências dos fatos/acometimentos sequenciais (p.107)	Procedimento narrativo que permite compreensão do leitor daquilo que é representado (p. 75)
<b>Elemento gráfico</b>	Não define	Não define	Denomina elementos paratextuais, os quais emitem mensagens que encadeiam imagem e texto (p. 307)	Não define	Não define

FONTE: A autora (2019).

A representação gráfica a seguir sintetiza os possíveis encadeamentos de elementos que articulam e funcionam de acordo com a seleção dos componentes possíveis de compreensão pelas crianças. Deste modo, apresenta-se os componentes referentes aos elementos que serão encaminhados para o método:

FIGURA 24: RGS DOS ELEMENTOS E COMPONENTES DOS L.I.I.I.



FONTE: CAMPOS (2016)  
FLECK et al. (2016)  
GOMES (2015)  
KOHAN (2013)  
LIMA E LESSA (2014)  
LINDEN (2011)  
SOARES (2007)

FONTE: A autora (2019).

## 2.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO SOBRE O LIVRO ILUSTRADO INFANTIL

O objetivo central deste capítulo foi contextualizar os principais conceitos, aspectos, definições do objeto L.I.I.I.

A conceituação do L.I.I.I. resulta de aproximações possíveis, através da argumentação das áreas que abrangem a construção de um L.I.I.I., desde as influências dos métodos e técnicas criativas das Artes Visuais até o *Design* gráfico, que promove o desenvolvimento projetual, a estrutura literária que caracteriza a composição estratégica da linguagem, o discurso e a narrativa adequada.

A perspectiva evolutiva do L.I.I.I. demonstra a importância da compreensão do processo evolutivo, por meio da história que apresenta as principais mudanças do livro, da literatura e da própria infância, no decorrer do tempo. Esses marcos são decorrentes de mudanças socioculturais, políticas e econômicas, que contaminam a literatura, a literatura infantil e o conceito de infância. Essas modificações traduzidas pelos marcos históricos permitem refletir acerca do grau de importância do texto, da imagem e do projeto gráfico, para a construção estratégica no estímulo à leitura da nova geração.

O objetivo do trabalho é promover mecanismos de transformação no L.I.I.I., é necessário apresentar os elementos e componentes presentes, os quais podem ser alterados pela criança no processo, seja no texto, seja na ilustração.



### 3 PERSONALIZAÇÃO DE LIVROS INFANTIS

Nesta seção apresenta-se a conceituação e os respectivos aspectos que a aplicação da estratégia da personalização pode ser adotada no método proposto. Na perspectiva do *Design*, a personalização de qualquer produto/processo/sistema permite que os *designers* possam projetar, cocriar com o próprio usuário ou mesmo com outros profissionais especialistas que contribuam na minimização de discrepâncias entre os modelos mentais do usuário com o modelo mental do *designer*, possibilitando maior flexibilidade no processo do sistema da produção (KIM, 2002; TOSSELL *et al.*, 2012).

#### 3.1. CONCEITUAÇÃO

A definição ampla enfatiza a relevância de conhecer as preferências/necessidades do público alvo/usuário inicialmente, para assim formular propostas de mecanismos de personalização. A personalização trata da habilidade do sistema em disponibilizar conteúdo/serviços, organizados para cada usuário em particular, fundamentada na pesquisa sobre a definição dos requisitos e o comportamento desse determinado usuário (TUHZILIN, 2001; KIM, 2002).

A personalização corresponde ao fenômeno universal presente em inúmeros setores de atividades e objetos de estudos, dentre uma série de áreas do conhecimento (*Design*, Administração, *Marketing*, Psicologia, Ciência da Computação, Engenharia de Produção). A variedade de definições, descobertas por meio da RBS e RBA, priorizam-se as definições que circundem nas áreas do *Design*, ou seja, que demonstrem sistemas sobre o produto/processo/sistema com a habilidade de adaptá-los para usuários baseados no conhecimento das preferências, requisitos e comportamento (ADOMAVICIUS; TUHZILIN, 2001; KIM, 2002; SCHIMMT, 2012; TOSSEL *et al.*, 2012; KANEKO *et al.*, 2017; MENEGAZZI; PADOVANI, 2017; ZHANG *et al.*, 2017).

A personalização tem o objetivo de definir características ou propriedades dos produtos/processos/sistemas; a técnica busca oferecer aos usuários informações precisas e oportunas, de acordo com seu interesse pessoal, estabelecendo maior vínculo de confiabilidade e afinidade com o produto/serviço (SCHIMMT, 2012).

A associação direta com a personalização pode ser relacionada à perspectiva da UX (*user experience*), que se define como otimização da experiência do usuário, o qual dispõe de conteúdos e serviços baseados nos interesses, preferências, comportamento e sobretudo no contexto do usuário, buscando auxiliá-lo na realização dos objetivos (KIM, 2002).

Há categorias que sintetizam os componentes essenciais da personalização, a exemplo do sistema aplicado nas interfaces móveis (SUN, 2009):

- o processo da personalização tem como principal protagonista o usuário;
- o sistema/mecanismo se ajusta conforme a compreensão do usuário;
- a compreensão do usuário inclui interesses, preferências, comportamento e contexto de uso;
- a personalização deve permitir uma experiência de uso expandida;
- a iniciativa de personalizar pode se iniciar pelo usuário ou pelo sistema.

Na área da engenharia de produção, há o sistema da engenharia Kansei<sup>12</sup>, o qual proporciona voz para o usuário/consumidor final sobre suas preferências e afetos, cujos atributos se materializam conforme a captura e a interpretação das palavras, as quais são processadas, otimizadas e definidas nos artefatos, sejam eles produtos, sejam sistemas. Esse tipo de personalização é configurado no processo de customização industrial de produção em série (NAGAMACHI, 2011; LEE *et al.*, 2017).

A personalização abrange o significado do ato de interagir e mudar os atributos e características, segundo as necessidades e preferências do usuário, partindo da seleção dele próprio. A personalização adapta o produto final de acordo com a preferência individual, e a “customização” é a personalização conforme a seleção do usuário (consumidor), dentre opções oferecidas pela indústria (ou empresa que finaliza o produto/serviço). Desse modo, o conceito da personalização abrange os outros processos menores de ação, como **customização** e **individualização** (SUNDAR; MARATHE, 2010; SCHIMMT, 2012). Segue a representação gráfica da amplitude, a qual abrange os termos classificatórios da personalização:

FIGURA 25 - RGS DA RELAÇÃO CONCEITUAL ENTRE OS TERMOS PERSONALIZAÇÃO, CUSTOMIZAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO



FONTE: A autora (2018).

<sup>12</sup> Engenharia *Kansei*: conhecida como a engenharia dos afetos, pois *kansei*, em japonês, significa “sentimento total”; trata-se de uma metodologia empregada na indústria nipônica desde a década de 1970, a qual influencia a Ásia, Europa e que se inicia timidamente na América. A metodologia prioriza as preferências do usuário, no processo da geração de inovação do produto/serviço (NAGAMACHI, 2011, p. 3; LEE *et al.*, 2017, p. 405).

Na literatura, é comum encontrar os termos **personalização**, **customização** e **individualização** como sinônimos, pois o fenômeno é conhecido por várias nomenclaturas, o que provoca certa confusão (MACHADO; MORAES, 2002; GUNTER, 2003).

Para tanto, esclarece-se que o termo **customização** é empregado pelo contexto teórico da engenharia de produção como referência ao sistema de produção, ou seja, no processo da especificação e definição de requisitos do produto/serviço (FETTERMANN, 2013). A **personalização** contribui na definição do efeito do sistema de produção sobre o produto/serviço, conforme a definição exposta de Schimmt (2012), acima. Sunikka e Bragge (2008) pesquisaram entre aproximadamente 800 trabalhos que distinguem o termo *personalização* para adaptação de produtos/serviços intangíveis e a **customização** para produtos tangíveis, ou seja, no contexto do universo digital, classifica-se customização num subgrupo de personalização (SUNIKKA; BRAGGE, 2008).

Para a indústria de serviços, Kumar (2007) refere-se ao termo *personalização* como evolução estratégica da customização em massa, apropriando-se do termo *personalização* em massa, onde o produto/serviço pode ser configurado e distribuído eletronicamente, menos que as indústrias físicas, as quais produzem produtos tangíveis (KUMAR, 2007).

Na engenharia de produtos, como a da indústria de automóveis, a customização de alguns itens do carro ocorre quando o cliente adquire o bem; antes da entrega, a empresa fornece adaptação de alguns itens, como o espelho, a cor do teto, além da cor total do automóvel, pois esses itens já estão pré-fabricados, no aguardo da determinada etapa de produção. Na personalização, o processo da adaptação pode ocorrer durante o processo da fabricação, na funcionalidade, conteúdo, estética, ergonomia, segundo as preferências do usuário, o que resulta em um produto exclusivo (MACHADO; MORAES, 2008; FETTERMAN, 2013).

E o termo **individualização**, para a indústria, concerne ao produto distribuído no formato físico ou intagível, conforme a preferência e o gosto do usuário, uma customização individual dentro de uma grande escala. No sistema de personalização dos *sites*, é muito comum a possibilidade de o usuário selecionar a cor e o *layout* da página, segundo as necessidades ou as preferências do usuário. **Individualização** é o termo usado para se referir aos bens de informação customizados entregues, tanto em formato impresso quanto digital (KAPP; OLIVEIRA, 2006; SCHIMMT, 2012).

A exemplo, na área de construção civil, com a produção de casas individualizadas, a individualização é limitada e não atende às necessidades padronizadas de produção em massa. Impõe um encadeamento de características que não necessitam estar subordinadas à produção seriada, nem à pré-fabricação de componentes, mas na instituição da gestão da indústria da construção civil e políticas públicas de habitação. A conciliação da produção seriada e dos produtos/processos/sistemas

efetivamente individualizados é direcionada para o público de alto poder aquisitivo, pelo alto custo na produção de componentes exclusivos gerados por meio das especificações definidas (KAPP; OLIVEIRA, 2006).

Quanto aos processos em geral, Piller (2007) e Liang (2009) afirmam que a personalização é uma estratégia vinculada à customização, que significa transformação e modificação dos componentes do produto/serviço, seguidas conforme as determinações das preferências e necessidades do usuário. A personalização seleciona/filtra os dados de informação, segundo a base de dados (banco) das preferências. O processo da personalização é responsável pela construção do perfil do usuário, numa identificação de produtos/serviços relevantes e um arquivo personalizado, de acordo com as preferências individuais do usuário (KIM, 2002; PILLER, 2007; LIANG, 2009; NAGAMACHI, 2011).

A personalização de produtos na engenharia afetiva (Kansei) não pode ser confundida com a customização, onde o usuário final seleciona dentro de opções fechadas (itens pré-fabricados). Na engenharia Kansei, o usuário (banco de dados estatísticos) define as características, por meio da otimização de palavras e a respectiva graduação de cada característica, as quais auxiliam na elaboração e geram especificações dos requisitos do produto (SCHÜTTE, 2002; NAGAMACHI, 2011).

Nesta tese, o termo *personalização*, no contexto dos L.I.I.I., será empregado por meio do seguinte significado:

- método de mecanismos adaptáveis que auxiliam no processo do desenvolvimento dos L.I.I.I., no qual a escolha, a preferência das crianças, determinará as características individualizadas do L.I.I.I.

## Documentos identificados

Nesta partição, apontam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, de acordo com o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 16 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A PERSONALIZAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO

<b>*Adomavicius e Tuhzilin (2001)</b>	Os autores discorrem sobre as técnicas da personalização, processos e a respectiva definição conceitual.
<b>Fetterman (2013)</b>	O autor defende, por meio de sua pesquisa, as definições sobre customização esclarecendo as diferenças conceituais e processuais com a personalização.
<b>Gunter (2003)</b>	O autor focaliza as diferenças de definições entre personalização, customização e individuação, ao contextualizar o surgimento das novas tecnologias em sistemas.
<b>Kaneko et al. (2017)</b>	Os autores tratam dos principais aspectos que resultam no desenvolvimento do processo da personalização.

<b>Kapp e Oliveira (2006)</b>	Os autores demonstram, por meio de um exemplo na arquitetura e engenharia civil, a aplicação do método da personalização na produção de moradias em massa.
<b>*Kim (2002)</b>	O autor aborda a possibilidade de otimizar a personalização, com a aplicação de métodos da experiência do usuário (levantamento de preferência/necessidades), para alcançar os objetivos.
<b>Lee et al. (2017)</b>	As autoras se referem ao método da engenharia Kansei japonesa (Engenharia de produção), o qual se apropria da seleção de palavras do usuário, as quais qualificam os atributos desejáveis que resultam no produto almejado.
<b>Liang (2009)</b>	O autor busca fundamentar os aspectos processuais da personalização, de acordo com pesquisa experimental.
<b>Machado e Moraes (2002)</b>	Os autores da área de engenharia de produção relatam o funcionamento do processo de produção de um automóvel customizado.
<b>*Menegazzi e Padovani (2017)</b>	Os autores definem o conceito de personalização, no contexto da personalização em livros infantis virtuais.
<b>Nagamachi (2011)</b>	O autor discorre sobre a produção de produtos, de acordo com a participação do usuário no processo.
<b>Piller (2007)</b>	O autor contribui, ao abordar o contexto da customização em massa, na Engenharia de Produção.
<b>*Schimmt (2012)</b>	O autor defende o contexto da aplicação da personalização no sistema de comunicação do noticiário.
<b>Schütte (2002)</b>	O autor desenvolve conceitos e processos da Engenharia Kansei e demonstra resultados por experimentos aplicados.
<b>Sun (2009)</b>	O autor enfoca a experiência do usuário na pesquisa aplicada de desenvolver método processual da personalização do uso do telefone celular, e predefine os componentes essenciais para o desenvolvimento do processo de personalização.
<b>Sundar e Marathe (2010)</b>	Os autores salientam as diferenças entre os processos da customização e personalização, demonstrando resultados e aspectos potentes de produção.
<b>Sunnika e Bragge (2008)</b>	Os autores buscam situar os termos e significados de personalização e customização.
<b>*Tossell et al. (2012)</b>	Os autores remetem a pesquisa aplicada, a qual apresenta análise e medidas no processo da personalização de sistemas, no caso, o telefone celular.
<b>*Tuhzilin (2001)</b>	O autor contextualiza a aplicação da personalização, bem como o funcionamento no <i>Design</i> de sistemas computacionais.
<b>Zhang et al. (2017)</b>	Os autores explicitam os componentes e funções processuais de personalização de produto.

FONTE: A autora (2019).

### 3.2 TIPOS DE PERSONALIZAÇÃO

A categorização do fenômeno da personalização, de acordo com a revisão de literatura realizada, considera três aspectos: o **objeto** a ser modificado, o **agente** que inicia a modificação e o **motivo** da personalização. Esses aspectos são sintetizados por Petersen e Krogstie (2013) em três questões: **o que** personalizar; **quem** personaliza; e **para quem** personalizar.

Segundo Sun (2009), podem ser classificadas em quatro tipos as categorizações focadas no *objeto* de modificação:

- personalização de *link*: considerando a seleção de *links* mais acessados pelo usuário, alterando-se a estrutura de navegação;
- personalização de conteúdo: filtra-se a informação dentro de cada nó de informação, com base nas necessidades/preferências do usuário;
- personalização de autorização: limitação de acesso a informações/funções, conforme o papel do usuário no sistema;
- personalização humanizada: respostas afetivas do sistema ao usuário, de acordo com sua utilização do sistema e suas reações comportamentais.

Tossell *et al.* (2012), da área do IHC, identificam duas possibilidades, no que tange ao **agente** que inicia o processo da personalização: a iniciada pelo **usuário** e a iniciada pelo **sistema**.

- Iniciada pelo usuário: ocorre quando o usuário manipula algum aspecto do dispositivo móvel, conforme a necessidade/preferência relacionadas à funcionalidade/estética (por exemplo: mover ícones; alteração de fundo da tela; troca de acessórios etc.) Esse tipo de personalização denomina-se customização, pois são atributos que estão pré-fabricados na indústria;
- Iniciada pelo sistema: acontece quando o sistema se adequa automaticamente ao usuário (sem ser iniciada pelo usuário), baseado nas informações sobre o perfil de interação do usuário, capturadas pelos acessos anteriores. Por exemplo: quando o sistema coleta informação sobre o perfil do usuário, durante uma visita a um *website*, e, na visita seguinte altera o *site*, de acordo com esse perfil. Esse tipo de personalização pode ser chamada de personalização adaptativa.

Entretanto, mesmo a personalização iniciada pelo sistema depende da aprovação do usuário, o que significa que ambas as dimensões necessitam de informações detalhadas sobre o usuário, em algum momento de interação (SUN, 2009).

Há duas categorias de personalização iniciadas pelo Sistema, para a coleta na construção do perfil do usuário: personalização **implícita** e **explícita** (VRAKA, 2010).

- personalização implícita: monitora o comportamento de interação do usuário, sem a necessidade de perguntar;
- personalização explícita: um questionário é respondido para contribuir na construção do perfil.

Já para Tuhzilin (2009), na perspectiva da produção industrial, há cinco tipos de personalização: personalização centrada no **fornecedor**, **indivíduo**, **trivial**, **intrusiva** e **estática** (livro impresso)/**dinâmica** (livro na versão virtual).

- na abordagem centrada no fornecedor: assume-se que cada fornecedor tem seu próprio mecanismo de personalização, o qual adapta o conteúdo para os consumidores. Na abordagem centrada no consumidor, cada indivíduo tem seu próprio mecanismo de personalização (ou agente) que o “entende” e fornece serviços de personalização, por meio de diversos fornecedores, com base nesse conhecimento. Quando centrada no mercado, os serviços são abastecidos para o mercado industrial específico;
- personalização individual ou baseada no segmento (livro na versão impressa/versão virtual) - na individual, o perfil do consumidor é construído exclusivamente a partir dos dados que pertencem a esse consumidor, exclusivamente; na personalização baseada no segmento, o consumidor é agrupado dentro de seções de indivíduos similares, e o perfil é construído para todo o segmento. Quanto menor a proporção do segmento, mais ajustado será o item aos consumidores daquele segmento e, portanto, os itens se tornam mais personalizados;
- personalização trivial e inteligente (livro na versão virtual) - é considerado personalização inteligente aquele sistema que leva em conta o histórico de preferências, como no acesso constante de um produto, ou marca, em um determinado *site*, e esse acesso virtual é armazenado no banco de dados do consumidor. Quando a personalização se manifesta na saudação pelo nome, ou recomendação de produto similar, é considerada trivial, superficial ou rasa. A personalização amparada no histórico das preferências e do comportamento do usuário é considerada profunda, inteligente;
- personalização intrusiva (livro na versão virtual) - refere-se àquele sistema que realiza perguntas continuamente sobre as preferências do usuário, antes da distribuição do produto personalizado;
- personalização estática ou dinâmica (livro na versão virtual/encomendado na versão impressa) - pode ser classificada em termos de quem pode selecionar e entregar itens e como isso pode ser feito. Na primeira, os itens são selecionados pelo usuário ou por um sistema administrador; na dinâmica, podem ser selecionados e entregues agilmente pelos sistemas de recomendação.



A fim de realizar uma análise de categorias de *personalização em L.I.I.*, Menegazzi e Padovani (2017) destacam os seguintes aspectos nos *e-books*:

QUADRO 17 - CARACTERÍSTICAS POSSÍVEIS DE ANÁLISE DA PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.

Personalização	Características
<b>O quê? (Monk e Blom, 2007)</b>	Funcionalidade, Interface, Conteúdo Informacional, Diferenciação.
<b>Quem? (Blom, 2002)</b>	Iniciada pelo usuário, Iniciado pelo sistema. Ambos,
<b>Como? (Vraka, 2010)</b>	Implícita ou explícita.
<b>Por quê? (Blom, 2002)</b>	Tarefas: Acesso de informação, Modo pessoal de uso, Adaptação. Questões sociais: Respostas emocionais, Identificação de grupos.
<b>Para quê? (Sun, 2009)</b>	Links, Conteúdos, Autorização e Humanização.

FONTE: Adaptado de MENEGAZZI; PADOVANI (2017).

Os autores afirmam que, mesmo os livros infantis virtuais apresentando ampla variedade de recursos midiáticos e modais, a personalização desses atributos e dos conteúdos ainda é fraca e superficial. A personalização das características ainda é recente e necessita de aprendizado e esforço do mediador e da criança leitora.

### Documentos identificados

Nesta partição, focalizam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 18 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS TIPOS DE PERSONALIZAÇÃO

<b>*Menegazzi e Padovani (2017)</b>	Os autores abordam as características e tipos de personalização possíveis para um livro ilustrado infantil virtual.
<b>Petersen e Krogstie (2013)</b>	Os autores discorrem sobre os objetivos e agentes da personalização.
<b>Sun (2009)</b>	O autor busca categorizar os objetos de personalização.
<b>*Tossell et al. (2012)</b>	Os autores auxiliam na definição dos agentes e identificações processuais da ação de personalizar no sistema.
<b>*Tuhzilin (2009)</b>	O autor explicita os tipos de personalização na indústria de produtos por foco de agentes: fornecedor, segmento, trivial, intrusiva e dinâmica/estática.
<b>Vraka (2010)</b>	O autor analisa os aspectos da personalização em sistemas móveis (aparelhos de telefone celulares).

FONTE: A autora (2019).

### 3.3. GRAU DE PERSONALIZAÇÃO

Para Schimmt (2012), o grau de personalização transita entre as categorias **efêmera** e **persistente**. A efêmera caracteriza-se por “pouca” relação pessoal na escolha. A persistente é aplicada no desenvolvimento, segundo recomendações distintas por usuários ou grupos de usuários; nesta, é possível aplicar um “alto” grau de personalização (SCHIMMT, 2012).

Contudo, para as necessidades desta pesquisa, a mensuração e classificação gradual encontradas nas literaturas se apresentaram com graduações insuficientes de aplicação. Uma das contribuições da investigação é buscar estabelecer graduação de personalização nos L.I.I.I., conforme as características e elementos constitutivos de interação apresentados no Capítulo 6, onde os resultados da contextualização de dados do levantamento estão configurados no quadro 40.

### 3.4. PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO

Na percepção de Kim (2002), com a pesquisa da preferência de cores das crianças, foi possível definir um processo de personalização que passa por, pelo menos, cinco etapas:

1. Processo numérico – segundo os dados acumulados pelas preferências do usuário, resulta em números possíveis de tabulação;
2. Classificação – a tabulação permite a classificação, de acordo com os resultados numéricos;
3. Detecta preferências – conforme os resultados numéricos e sua classificação, é possível detectar as preferências dos usuários;
4. Determina características – as preferências definidas geram as características;
5. Formulação de tabela/quadro/gráfico – dependendo do número estimado de usuários, é possível gerar gráficos estatísticos que contribuem na tomada de decisão das preferências.

Segundo Schimmt (2012), personalizar consiste em um processo interativo que é formado por apenas três etapas:

1. Conhecer o usuário - coletar, levantar dados sobre os hábitos, preferências e armazená-las em um banco de dados, na forma de perfil;
2. Entregar os itens elementos personalizados - o mecanismo de personalização deve ser capaz de selecionar itens mais relevantes e ser entregues ao usuário;
3. Medir o impacto do nível de personalização - graduar a escala de satisfação do usuário com os itens recebidos fornece as informações que ensejam o aprimoramento e a compreensão comportamental do usuário, contribuindo na identificação de falhas ou

deficiências do método de entrega personalizada, de sorte a cooperar também nas possíveis melhoras em cada componente do processo de personalização.

Na perspectiva mercadológica, a definição dessas etapas é fundamental para buscar a aprovação financeira de empresas e no comércio eletrônico (KIM, 2002; SCHIMMT, 2012).

### 3.5 VANTAGENS E DESVANTAGENS DA PERSONALIZAÇÃO

Através da revisão de literatura, foi possível certificar que a personalização pode trazer vantagens nos aspectos funcionais (objetivos) e afetivos (subjetivos) de interação. A maioria dos autores encontrados identificou apenas vantagens, enquanto Tossell *et al.* (2012) trazem vantagens e desvantagens do mecanismo de personalização.

QUADRO 19 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DO MECANISMO DE PERSONALIZAÇÃO

Vantagens	Desvantagens
<b>Blom e Monk (2003)</b> - Proporciona sentimento de pertencimento e identidade com o desejo de expressar sua personalidade para a sociedade.	Tossell <i>et al.</i> (2012) - <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conhecimento sobre quais atributos, onde, como e quando personalizar;</li> <li>• Tempo para aprender a personalizar;</li> <li>• Alterações inadequadas que podem encadear falhas no sistema;</li> <li>• Alterações excessivas podem gerar modelos mentais equivocados;</li> <li>• Tempo consumido na personalização pode comprometer eficiência.</li> </ul>
<b>Norman (2004)</b> - Permite maior organização e configuração das ideias, memórias e imagens que o usuário considera útil, tornando a experiência mais prazerosa. O ato de personalizar é inerente ao usuário.	
<b>Hancock <i>et al.</i> (2005)</b> - Possibilita a otimização da interação, baseada nas preferências dos usuários. A abordagem individualizada tem potencial eficiente como o vínculo afetivo e pode mantê-lo por maior período de tempo. A associação de extensão do ciclo de vida do sistema/produto se refere a pesquisas centradas na área de IHC (MAGUIRE, 1982; GREENBERG, 1991)	
<b>Vraka (2010)</b> - Aumenta o grau de satisfação do usuário/consumidor. Aumenta o poder de configuração, conforme as preferências individuais.	
<b>Tossell <i>et al.</i> (2012)</b> - Permite manipular o conteúdo e funcionalidade, concedendo-lhe habilidade de monitoramento e ajuste do sistema/produto, conforme o contexto e a preferência.	

FONTE: Adaptado de PADOVANI (2015).

## Motivações e requisitos

Na elaboração da teoria de personalização sobre os aspectos e disposições estéticas em computadores e aparelhos celulares, Blom e Monk (2003) identificaram inúmeras motivações, segundo o estudo, com os usuários, do que os leva a personalizar seus aparatos tecnológicos. De acordo com os autores, as motivações estão distribuídas em três grupos: motivação que depende do **usuário**, que depende do **sistema** e os que depende do **contexto de uso**.

QUADRO 20 - LISTA DE MOTIVAÇÕES RELATIVAS AO USO DE APARATOS TECNOLÓGICOS

Usuário	Sistema	Contexto de uso
Frequência de uso;	Facilidade de personalização (se for difícil, influencia a decisão de personalização);	Ambiente socioemotivo que desperte emoção, durante o uso, tem maior probabilidade de personalização;
Sentimento de posse do sistema (exclusividade);	Eficácia dos mecanismos de personalização;	Influências sazonais, como tendências de moda ou datas especiais, podem influenciar a decisão de personalização;
Conhecimento da personalização (mecanismos disponíveis);	Custo da personalização (o custo acessível pro usuário);	Influência de pares (incentivo por familiares, amigos, grupos, para personalizar alguns aspectos do sistema).
Sistema novo (sistema, objeto, roupa, em geral passam por processo de personalização).	Ausência de restrição tecnológica (mecanismo que se aplica ao aparelho, objeto sem complicação/restrrição).	

FONTE: Adaptado de PADOVANI (2015).

Dentre essas motivações listadas, é possível considerar que alguns aspectos podem ser utilizados como requisitos de produto para o incentivo da personalização: conhecimento da personalização, facilidade, eficácia, custo, ausência de restrições. Alguns desses aspectos são apresentados em outra pesquisa sobre personalização em *smartphones*, por meio de um conjunto de requisitos (HELLA; KROGSTIE, 2014):

- facilidade de uso;
- rapidez de aprendizado;
- disponível sempre que o usuário desejar;
- mecanismo simples;
- rapidez de configuração;
- resultados da personalização apresentados rapidamente;
- resposta do sistema deve satisfazer a necessidade do usuário;
- vantagens em relação à interface não personalizada

### Efeitos sobre o usuário

Na área da indústria do vestuário, estudos demonstram resultados assertivos no sucesso dos produtos com a personalização dos artefatos pelo próprio usuário. Os motivos da personalização e os efeitos cognitivos, sociais, afetivos influem na potencialização. A moda, por exemplo, com o discurso da sustentabilidade, busca através de aparatos tecnológicos a personalização de roupas infantis, a partir da reprodução imagética de desenhos do usuário (criança, figura) (SCHURCH, 2017).

FIGURA 26 - PERSONALIZAÇÃO DE VESTUÁRIO INFANTIL PELA PRÓPRIA CRIANÇA

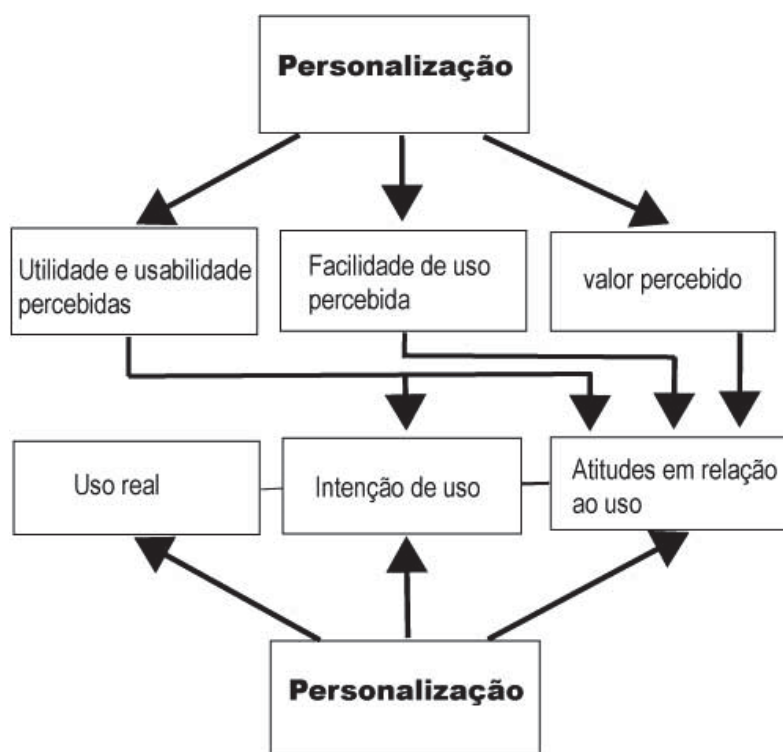


FONTE: SCHUCH (2017).

Os aspectos cognitivos ressaltam a facilidade de uso, o prazer estético e o reconhecimento do seu produto (exclusividade). Quanto aos aspectos sociais, o usuário deseja pertencer a um determinado grupo social. O aspecto afetivo busca o sentimento de familiaridade, de controle e posse do artefato, com a possibilidade de desviar a psasmaceira na diversão e maior vínculo com o artefato/sistema, o qual pode corresponder ao estado afetivo do momento (TSENG; PILLER, 2003; BLOM; MONK, 2003).

Já no viés da pesquisa de serviços móveis de Asif e Krogstie (2013), apresentam-se os efeitos que a personalização pode ter, na percepção do usuário sobre a facilidade de uso, valor, utilidade e usabilidade. Focaliza-se o comportamento em relação ao uso e sua intenção de uso (ASIF; KROGSTIE, 2013). Essas considerações funcionam de modo interligado, conforme o diagrama a seguir:

FIGURA 27: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS EFEITOS DA PERSONALIZAÇÃO



FONTE: Adaptado de ASIF; KROGSTIE (2013).

### Documentos identificados

Nesta partição, indicam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, em conformidade com o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 21 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DE PERSONALIZAÇÃO

<b>*Asif e Krogstie (2013)</b>	Os autores examinam os principais aspectos e classificações do processo de personalização dos sistemas móveis.
<b>Blom e Monk (2003)</b>	Os autores discorrem a respeito dos benefícios da personalização ao usuário, resultando em sentimento de pertencimento, aceitação e satisfação do celular e do computador personalizado.
<b>Hancock et al. (2005)</b>	Os autores se manifestam sobre a satisfação, por meio da otimização de atributos (área da ergonomia no <i>Design</i> ) que personalizam o sistema/produto.
<b>*Hella e Krogstie (2014)</b>	Os autores abordam os principais aspectos da personalização de dispositivos móveis alinhados à semântica da plataforma. No desenvolvimento do estudo, listam requisitos necessários para a aplicação da personalização do sistema.
<b>Norman (2004)</b>	O autor analisa determinadas emoções e afetos que causam prazer no resultado da personalização, citando vários benefícios da prática.
<b>*Padovani (2015)</b>	A autora trata da personalização em <i>smartphones</i> , na perspectiva do <i>Design</i> centrado no usuário, agregando em sua pesquisa a lista de benefícios e fragilidades da aplicação.
<b>Schurch (2017)</b>	O autor defende os benefícios da personalização, a qual pode se adaptar e

	desenvolver uma peça (vestuário) diferenciada, seguida da aplicação do desenho da criança usuária na própria roupa.
<b>*Tossell et al. (2012)</b>	Os autores explicitam a produção assertiva do produto/serviço/sistema decorrente da personalização, a qual contribui na função e aferição do resultado. Advertem sobre possíveis desvantagens.
<b>Tseng e Piller (2003)</b>	Os autores confirmam os benefícios da personalização, ao se produzir serviços/produtos de melhor função e vínculo afetivo.
<b>*Vraka (2010)</b>	O autor explana a respeito da potencialização do grau e do poder da configuração, conforme a lista de preferências.

FONTE: A autora (2019).

### 3.5.1 Benefícios da personalização para crianças no uso de L.I.I.I.

A personalização do L.I.I. permite desenvolver maior autonomia nas crianças, além de criar um vínculo maior com o objeto, que influencia o conhecimento e a educação, estimulando principalmente a imaginação e a criatividade. Segundo Ditman *et al.* (2010) e Kucirkova *et al.* (2014), a personalização promove estratégia de identificação e motivação para o incentivo nas atividades educacionais das crianças, que mostram maior engajamento e interesse no prazer da leitura, facilitando o desenvolvimento cognitivo da linguagem, de sorte a estimular o aprendizado e a compreensão infantil (DITMAN *et al.*, 2010; KUCIRKOVA *et al.*, 2014).

Menegazzi e Padovani (2017) apresentam benefícios e desvantagens, na personalização em L.I.I. virtuais:

QUADRO 22 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DE PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I. VIRTUAIS

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade na atualização periódica dos L.I.I. digitais pelas crianças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A qualidade da personalização pode não atingir o objetivo educacional, caso o livro não seja bem projetado e manipulado por mediador capacitado;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulo no processo de reflexão da criança sobre a própria vida e uso de recursos pessoais na criação personalizada do L.I.I.;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O compartilhamento acessível torna os dados pessoais e os direitos autorais suscetíveis;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilização de uma ferramenta de comunicação entre os pais e a escola, para compartilhar conquistas e desafios;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A personalização pode reduzir a importância da coletividade e causar individualização;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de criação colaborativa entre os pais e os filhos com recursos estéticos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança pode depreciar a literatura tradicional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão da criança no processo de produção, criando maior vínculo e importância junto do L.I.I.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de variedade de representações socioculturais;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção da aquisição do vocabulário, pois há maior empenho afetivo, quando a criança usa signos e palavras mais usuais no seu cotidiano.</li> </ul>	

FONTE: Adaptada de MENEGAZZI; PADOVANI (2017).



A aplicação da personalização no contexto geral beneficia o usuário, promovendo maior vínculo, identidade, desejo de expressar sua personalidade nos ambientes. Produtos personalizados são percebidos com maior apreciação, pois aumentam o grau de satisfação do usuário (BLOM; MONK, 2003).

Ao personalizar o L.I.I.I., ele se torna mais atraente, ganhando características únicas com as escolhas do próprio usuário (criança), motivando a leitura. Para a área da Educação, a personalização pode ser entendida como mecanismo de empoderamento da criança, na criação e modificação de conteúdos para maior expressividade (ASIF; KROGSTIE, 2014).

Em contrapartida, conforme os autores, a personalização precisa ser feita por usuário que tenha o conhecimento no uso de interfaces, sistemas e aparelhos. Outro fator é o tempo empreendido na realização das ações de personalização, que pode frustrar a criança, causando logo o desinteresse no L.I.I. virtual (MENEGAZZI; PADOVANI, 2017).

### Documentos identificados

Nesta partição, ressaltam-se os documentos que fazem parte do corpo teórico desta seção, segundo o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 23 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE OS BENEFÍCIOS DA PERSONALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS NO USO DO L.I.I.I.

<b>*Asif e Krogstie (2014)</b>	Os autores, tendo em vista a área da Educação, assinalam que a personalização pode ser entendida como mecanismo de empoderamento da criança, na criação e modificação de conteúdos para maior expressividade.
<b>*Blom e Monk (2003)</b>	Os autores reforçam os benefícios psicológicos e afetivos, resultando em durabilidade ao produto/serviço.
<b>Ditman et al. (2010)</b>	Os autores examinam os efeitos cognitivos, durante um método de simulação de um conto, ao longo da compreensão narrativa e citam benefícios na educação e leitura, caso haja possibilidade de a criança escolher o final de uma história.
<b>Kucirkova et al. (2014)</b>	Os autores comentam os benefícios de as crianças poderem personalizar seus livros, pois isso incentiva a leitura e promove o desenvolvimento na educação.
<b>*Menegazzi e Padovani (2015)</b>	Os autores discorrem a respeito dos benefícios e fragilidades da personalização nos livros ilustrados infantis virtuais.

FONTE: A autora (2019).

### 3.6 POSSIBILIDADES DE PERSONALIZAÇÃO NO L.I.I.I.

Peter Hunt (1945 - ) é um dos percursores da teoria e crítica do L.I.I., defendendo aspectos da produção bibliográfica como tópicos essenciais que trazem mais vantagens para o leitor infantil, nas várias idades, considerando as teorias da imagem e do texto no meio literário. É mais conhecido por buscar extrair perspectivas teóricas, estudando estratégias culturais dentro a produção, com maior foco no objeto livro (*Design* gráfico). Logo, o conhecimento sobre o leitor e a respectiva leitura são questões que despertam a importância do papel da criança na produção de sentido, conceitos da literatura infantil voltados para a linguagem e a arte (MALUF *et al.*, 2004; HUNT, 2010; SALYSBURG; MORAG, 2013).

Ao considerar todos os elementos apresentados no Capítulo 2, pode-se enumerar, a princípio, como possíveis características personalizáveis presentes no L.I.I. (LINDEN, 2011; FLECK *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2017):

- Formato - o formato do livro, mesmo sendo habitualmente retangular ou quadrado, é possível diversificar para outros formatos geométricos que atendam à preferência da criança (triangular, redondo, coração, entre outros que permitam constituir os conteúdos);
- Material - o material habitual é o papel (vários tipos, gramaturas, cores e estampas), todavia, existem outros materiais alternativos, como o tecido de algodão (várias cores, estampas e texturas), espuma vinílica acetinada (EVA) de diversas cores, estampas e gramaturas;
- Capa - personalizar a capa pode motivar a criança a colocar um desenho de autorretrato, ou identificação com determinadas características afetivas, dentre personagens criados ou já existentes;
- Tipo e tamanho da letra – o livro pode ser apresentado com característica preferível entre letras (quadradas, arredondadas), altura (alongadas ou mais baixas), largura (espaçosas/estreitas);
- Conteúdo - pressupõe-se que conteúdo precisa estar previamente estruturado com um **tema, personagem e cenário**. De acordo com os resultados da 1ª dinâmica com crianças referente a uma desconstrução de livro (*O ovo do bolo*, de Marilda Conceição), é possível constatar a definição dos elementos internos de personalização dos componentes do conteúdo do L.I.I.I.

Foram considerados exclusivamente os elementos constitutivos passíveis de aplicação com crianças. Há outros elementos, como o enquadramento textual, a diagramação, a tipografia, a

localização estratégica de mensagens e a funcionalidade, que não estão ao alcance do entendimento da criança, reservados para o comprometimento do profissional gráfico. Enfatiza-se que o método se centra nos aspectos criativos e afetivos da personalização infantil, contando com a participação da própria criança no processo.

### Documentos identificados

Nesta partição, apontam-se quais documentos integram o corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 24 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE PERSONALIZAÇÃO NO L.I.I.I.

<b>*Fleck et al. (2016)</b>	Os autores estudam os principais aspectos dos elementos constitutivos do L.I.I. possíveis de alteração.
<b>*Hunt (2010)</b>	O autor trabalha sobre o conhecimento do leitor, amparado em questões que despertam a importância do papel da criança na produção de sentido, conceitos da literatura infantil, no foco da linguagem aplicada à arte gráfica.
<b>Maluf et al. (2004)</b>	Os autores discorrem sobre a teoria da compreensão da mente das crianças, segundo a teoria da psicologia cognitiva.
<b>Linden (2011)</b>	A autora afirma alguns dos elementos constitutivos do livro ilustrado infantil que podem ser alterados
<b>*Salysburg e Morag (2013)</b>	Os autores listam alguns dos elementos constitutivos do livro ilustrado infantil que formam o livro ilustrado infantil impresso.
<b>Silva et al. (2017)</b>	Os autores levantam questões sobre os elementos constitutivos do livro ilustrado e a formação educacional do leitor.

FONTE: A autora (2019).

### 3.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO SOBRE PERSONALIZAÇÃO

Esta seção se comprometeu a apresentar a definição da personalização, no viés do *Design*, a qual permite que o profissional projete colaborativamente, minimizando discrepâncias entre os modelos mentais do usuário e o do *designer*, possibilitando maior flexibilidade processual de produção.

A conceituação evidencia que personalização é uma estratégia aplicada ao mercado, que busca oferecer aos usuários informações precisas e oportunas, conforme seu objetivo, criando maior vínculo de confiança e afinidade com o produto.

Os tipos de personalização são determinados conforme três aspectos: o objeto a ser alterado, o agente que a inicia e a motivação que a promove.

O grau de personalização geral se coloca entre duas polaridades, a efêmera, que tem pouca intensidade de duração, e a persistente, que procura permanecer mais tempo. O grau de

personalização em L.I.I.I. é inovação desta pesquisa, não havendo literatura que aprecie esse conteúdo.

O processo da personalização é problematizado pelos agentes, assim como as etapas já desenvolvidas e as vantagens e as desvantagens de aplicar a personalização.

Ao estudar todos esses parâmetros da personalização, é possível predefinir quais elementos e componentes do L.I.I.I. podem ser alterados, em função de mecanismos processuais junto das crianças.

## 4 DESIGN PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS

Nesta seção apresenta-se a conceituação do *design* participativo com crianças, bem como as características, condições e as técnicas aplicadas na área das Artes Visuais que proporcionem materializar a imaginação criativa da criança.

### 4.1 CONCEITUAÇÃO

O *Design* participativo tem relação direta com o método de cocriação, pois se trata da participação de várias pessoas, profissionais de diferentes áreas, contando com a fundamental contribuição do usuário final para cooperação e colaboração na resolução de problemas complexos. O usuário final traz colaboração efetiva em determinada etapa do ciclo de vida do sistema, a qual faz transparecer suas necessidades e perspectivas (MULLER *et al.*, 1997; CYBIS *et al.*, 2007; ROSA; MORAES, 2012).

### 4.2 CARACTERÍSTICAS DO DESIGN PARTICIPATIVO

O *Design* participativo conta com a colaboração do usuário. O *designer* possui o repertório construtivo de um projeto sistemático, ou seja, já tem um modelo mental, uma perspectiva pré-concebida de uma solução. O usuário tem o modelo mental intuitivo, uma perspectiva reacionária mais objetiva e direta da solução de um mecanismo sistemático (*Design*), que, por vezes, é enriquecedor e passa despercebido aos olhos do *designer*. A busca de soluções para o *Design* participativo, conforme Spinuzzi (2005), se divide em três fases:

1. **Exploração preliminar** - fase pela qual tanto o *designer* quanto o usuário se familiarizam com o ambiente, as ferramentas do projeto/método. Dos elementos envolvidos se destacam o exame de tarefas, cenários e utilização de materiais, tecnologias, através de diversos métodos como a entrevista, questionário, observação, visitas organizacionais, *workshops*, entre outros. Habitualmente, nesse estágio, há uma primeira oficina de apresentações e interações, com o intuito de conhecer melhor o usuário e suas experiências, de acordo com as metodologias envolvidas.
2. **Processo do descobrimento** - os *designers* e os demais participantes se apropriam de várias técnicas e métodos, para entender as prioridades e a organização do projeto/método. Os participantes apresentam seus objetivos e valores, há maior envolvimento e interação entre os pesquisadores/participantes. São priorizados jogos e métodos que dão maior sentido à organização evolutiva do projeto, como fluxogramas, oficinas, que traduzem os processos do desenvolvimento do projeto.

3. **Prototipagem** - nesse estágio, os participantes dão corpo ao projeto, seja por meio de modelos, seja de simulações, que permitam a interação e a discussão analítica do sistema/projeto/método. Essa fase possibilita que tentativas e erros ocorram para o aprimoramento do sistema, conforme as necessidades e os objetivos do projeto.

Avaliação formal e critérios ergonômicos devem ser considerados, partindo-se de uma visão geral, como a organização, fatores físicos, cognitivos, políticos, sociais, no contexto da interação. Por isso, é fundamental salientar a importância do papel do usuário que estiver participando do processo do projeto, pois suas tarefas e atividades contribuem na formulação do método/sistema/mecanismo (SPINUZZI, 2005; STANTON *et al.*, 2005).

A participação do usuário é importante para o sucesso do projeto/método, porque sua contribuição é considerada, durante o processo e a decisão entre as fases, de modo mais democrático e menos autoritário, hierarquicamente. Por meio da participação das pessoas, é possível realizar a análise das necessidades e possibilidades; avaliar e selecionar os componentes de tecnologia; fazer a implementação organizacional. O resultado do projeto/método tende a ser mais bem alcançado, desde as tarefas a serem realizadas pelos usuários até os objetivos a serem atingidos. As decisões são tomadas conforme técnicas, regras e diretrizes, as quais precisam estar em sintonia com os planejadores do projeto (STANTON *et al.*, 2005; SPINUZZI, 2005; ROSA; MORAES, 2012).

### Documentos identificados

Nesta partição, indicam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 25 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO <i>DESIGN</i> PARTICIPATIVO	
<b>*Rosa e Moraes (2012)</b>	Os autores enfatizam os aspectos com que os usuários podem contribuir para o alcance dos objetivos de projeto ( <i>Design</i> participativo).
<b>Spinuzzi (2005)</b>	O autor discorre sobre os fundamentos e metodologias do <i>Design</i> participativo e seus principais atributos.
<b>*Stanton et al. (2005)</b>	Os autores abordam métodos baseados no estudo de fatores humanos para o <i>design</i> e engenharia que fundamentam as características do <i>Design</i> participativo.

FONTE: A autora (2019).

### 4.3 DESIGN PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS

O *Design* participativo com crianças tem origem nas pesquisas sobre o ideal de inclusão igualitária, na área de Sociologia, desde a década de 1990 (HART, 1997 *apud* READ *et al.*, 2014). O modelo da participação de Hart (1997) apresenta detalhadamente os fatores que afetam a participação da criança, atribuindo ideias de modo igualitário ao adulto e justificando o empoderamento da voz da criança (GUHA *et al.*, 2004; READ *et al.*, 2014). O estabelecimento da participação no processo e o encadeamento dentre etapas e fases na participação no *Design* colaboraram para os estudos posteriores, no desenvolvimento de tecnologias juvenis (IVERSEN; SMITH, 2012).

A voz da criança, na participação de projetos do *Design*, busca balizar em peso igualitário com as decisões dos adultos tanto as gerações de ideias quanto as seleções de preferências. A simetria ética implica esclarecer, à criança/adolescente, tema, objetivo, justificativa e método de inserir suas ideias no estudo processual do *Design* participativo, bem como tratar das configurações das habilidades até o conhecimento da finalidade da pesquisa desenvolvida, seja financeira, seja de diretrizes para esta, seja ainda acadêmica (CHRIESTENSEN; PROUT, 2002; SINCLAIR, 2004; HORTON *et al.*, 2012; READ *et al.*, 2014).

A necessidade de contar com a participação da criança surgiu do desprovimento na tomada de decisão da produção de tecnologia da IBM, que demonstrasse garantia de sucesso no mercado, inicialmente no Reino Unido e países escandinavos e, atualmente, aplicada a toda pesquisa e desenvolvimento de projetos para crianças e jovens (MUMFORD, 1993; READ *et al.*, 2014).

A participação da criança nesta investigação é primordial para a construção do método de cocriação dos mecanismos de personalização dos elementos constitutivos do livro infantil ilustrado, na versão impressa, pois, a partir do fundamento desses aspectos e fatores, há condições adequadas para realizar as etapas das fases metodológico-processuais desta pesquisa.

Conforme Vigotski (1994), o brinquedo auxilia o desenvolvimento da criança, porque motiva a ação e o movimento. Assim, qualquer atividade que estimule a ação e a ludicidade cria uma situação imaginária, a qual, especificamente do brinquedo (brincadeira, jogo), deve seguir cuidadosamente para que o processo cognitivo do símbolo brinquedo ou jogo e a circunstância não se projetem/ressignifiquem em cálculo aritmético, por exemplo. A abordagem precisa respeitar a atmosfera emocional do próprio brinquedo/jogo/brincadeira (VIGOTSKI, 1994, p. 121-125).

A participação da criança, segundo Druin (*apud* MARTINS *et al.*, 2017), tem demonstrado desempenhar no *Design* de novas tecnologias, por exemplo, muito mais do que a de informantes e sujeitos de testes; elas podem atuar como parceiras na equipe de *designers* (*stakeholders*), no processo do *Design*. Conforme as pesquisas empíricas tanto de Melo *et al.* (2008) quanto de Idler



(2014), o *Design* de ambientes com crianças tem mostrado oportunidades e limitações associadas ao sistema de novos mecanismos.

Ao se levar em conta os fundamentos do *Design* Centrado no Usuário (DCU) e do *Design* Participativo (DP), pode-se afirmar que é necessário compreender as necessidades específicas do usuário, as aspirações relacionadas a sua experiência de uso do produto/serviço, suas limitações e dificuldades, quer físicas, quer cognitivas. Nessa perspectiva, Sabina Idler<sup>13</sup> (2014) defende o conceito do *Design* Centrado da Criança (DCC).

Segundo Idler (2014), o DCC salienta pelo menos cinco tópicos que distinguem as crianças dos adultos nas pesquisas e, desse modo, diferentes do usuário padrão:

1. **Desenvolvimento físico** - a coordenação tanto visual (identificar formas e cores mais nítidas e claras, evitando formas e cores abstratas) quanto motora da criança pode se comprometer na interação com os materiais (certas tintas de colorir devem ser evitadas, pelo alto grau nocivo da composição química, devendo-se dar preferência ao material apropriado para a criança);
2. **Desenvolvimento cognitivo** - a habilidade cognitiva está em desenvolvimento, o que reflete no método de coleta e no resultado da pesquisa. O raciocínio torna-se subjetivo e impreciso, conforme a faixa etária (deve ser considerado o grau de complexidade de percepção, repertório e entendimento compatível com a idade da criança);
3. **Desenvolvimento social** - fase individualista, contudo, dependendo da fase da maturidade, pode-se contribuir na experiência, por meio da percepção do outro, da empatia e da personalidade;
4. **Concentração** - estímulo natural com a mesma facilidade de concentrar e desconcentrar;
5. **Experiência** - a fase infantil não possui muita experiência, de sorte que é primordial oferecer informações satisfatórias com embasamento seguro, para que não gerem incertezas e inseguranças para a atividade proposta.

A criança possui características próprias e se pode verificar o que faz parte do repertório semântico e do processo de *Design* de um modo geral. Pode-se adaptar as seguintes considerações, na construção de interfaces de Idler (2014), ressaltando outros cinco tópicos que auxiliam o desenvolvimento de um projeto com e para a criança.

1. **Entretenimento** - se a mídia é utilizada exclusivamente para o entretenimento, a criança possui alto nível de expectativa, somada ao índice de baixa tolerância. A

---

<sup>13</sup> Sabina Idler, além de iniciar a proposta sobre o DCC, é fundadora da empresa holandesa UX Kids, especializada em consultoria e pesquisa para a aplicação do *Design* para a criança (MARTINS *et al.*, 2017).

experiência lúdica precisa ser fantástica, mantendo a atratividade e o interesse da criança (por exemplo: desenhar/recortar/colar cenários e personagens, conforme sua preferência).

2. **Apelo visual** - necessita de estímulo externo. Pode ser motivado por um amigo, parente, ou professor(a), ou até mesmo por um personagem/objeto atraente visualmente. O *Design* que proporciona diversão, emoção, aumenta o grau da potência criativa, que resulta na maior motivação para o envolvimento com o mecanismo de personalização de determinado atributo de cada elemento constitutivo do L.I.I.I.
3. **Usabilidade** - todo artefato que é manipulável pode interferir no sucesso do produto. O artefato precisa funcionar de maneira apropriada, de acordo com a capacidade física e cognitiva (fase etária) da criança, pois o nível de tolerância infantil é muito baixo e o risco de insucesso é alto.
4. **Conteúdo apropriado à idade** - o conteúdo deve respeitar os interesses naturais e os modelos mentais, para cada fase etária do usuário. O conteúdo muito simples é considerado enfadonho, enquanto os complexos, impraticáveis. Seria oportuno oferecer diferentes níveis de complexidade, segundo a idade da criança. De acordo com Piaget (1999, p. 15), segue uma tabela que corresponde aos seis estágios do desenvolvimento cognitivo da criança.

QUADRO 26 - ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

<b>0 - 6 meses</b>	1º Estágio	Tendência instintiva e primeiras emoções.
<b>6 meses - 1 ano</b>	2º Estágio	Hábitos motores, percepções organizadas e sentimentos distintos.
<b>1 ano - 2 anos</b>	3º Estágio	Inteligência sensomotora, regulação afetiva elementar, início de fixação afetiva.
<b>2 anos - 7 anos</b>	4º Estágio	Inteligência intuitiva, sentimentos interindividuais espontâneos.
<b>7 anos - 12 anos</b>	5º Estágio	Operações intelectuais concretas, início de lógica e sentimentos morais e sociais de cooperação.
<b>Adolescência</b>	6º Estágio	Operações intelectuais abstratas, formação da personalidade e inserção afetiva e intelectual na sociedade adulta.

FONTE: Adaptada de MARTINS *et al.* (2017).

Conforme Piaget (1999), o desenvolvimento psíquico sofre processo constante de flexibilização entre os órgãos e o sistema de raciocínio, o que é perceptível nas interações sociais e afetivas. As ações perante um problema pressupõem interesses que as suscitem. A função do interesse é invariável, porém, o “interesse” e a “explicação” variam com as fases etárias. Correspondem à variação

das formas de organização da atividade mental, seja ela motora, seja intelectual ou emocional. Os estágios estabelecidos por Piaget não são rígidos, as características infantis podem se estender entre as fases etárias, contudo, os princípios auxiliam na especificação dos parâmetros para o desenvolvimento de projetos/sistemas do *Design* (PIAGET, 1999; VIGOTSKI, 1994).

5. **Criatividade com incentivo** - pressupondo-se que toda criança seja curiosa, sente necessidade de “inventar” de maneira divertida, todo material novo e atraente torna o artefato cativante. Dessa maneira, é relevante salientar a necessidade de responder às habilidades correspondentes ao estágio de desenvolvimento. Na busca de prolongar o uso de um artefato, pode-se oferecer níveis evolutivos desafiadores que mantenham o estímulo desse uso. No caso da personalização, aumenta-se o ciclo do uso pela criação de vínculo afetivo com o objeto personalizado pelo próprio usuário (objeto especial, artefato único, individual).

## Documentos identificados

Nesta partição, apontam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, segundo o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 27 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE O *DESIGN* PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS

<b>*Idler (2014)</b>	A autora discute a cocriação com crianças, pelo método da experiência do usuário.
<b>Martins et al. (2017)</b>	Os autores focalizam os processos experimentais no desenvolvimento de um portal de entretenimento infantil com crianças.
<b>Melo et al. (2004)</b>	As autoras demonstram as etapas metodológicas que desenvolvem uma plataforma de ensino, por meio do <i>Design</i> participativo com crianças, na educação.
<b>*Piaget (1999)</b>	O autor ressalta que as formas de organização da atividade mental, quer motora, quer intelectual ou emocional, são desenvolvidas conforme os estágios etários na perspectiva da Psicologia.
<b>Vigotsky (1994)</b>	O autor fundamenta os estágios etários da infância em estudos psicológicos.

FONTE: A autora (2019).

## 4.4 ARTES VISUAIS E A CRIANÇA

Refletir sobre a infância diz respeito ao processo imagético, pois este é um dos propulsores mais relevantes no processo de aprendizagem e criatividade, além da construção de sua identidade (PILLOTO; SCHMIDLIN, 2010, p. 126). Esse aspecto contribui na compreensão da relação entre a

criança e o imaginário, a criança e o espaço. Pela perspectiva de Pilloto e Schmidlin (2010), a criança desenha, através de seu repertório de mundo, memórias e seus desdobramentos. Um tempo não cronológico, que é armazenado pela sua potência em dimensão aionica<sup>14</sup>, ou seja, aquele momento que se abre e se repete de maneira diferente, resultando em novas combinações afetivas (LEE, 2012, p. 45).

Ao considerar que, através das artes visuais, é possível se manifestar por linguagens que expresse, comuniquem e abordam uma série de significações, como senso estético, sensibilidade e criatividade, justifica-se sua presença na elaboração criativa de um L.I.I. De acordo com Pilloto e Schmidlin (2010), é necessário conhecer “a criança” e o “como conhecê-la”. A reflexão sobre a infância se inicia com a nossa própria, permitindo irromper, no devir-criança,<sup>15</sup> a criança que já fomos e que ainda vibra intensamente em nós. A fim de contar com a atuação da criança no processo, é necessário destacar métodos aplicados à educação, no processo de aprendizagem e da criatividade.

A arte realizada pela criança reúne processos complexos, em que ela sintetiza diversos elementos da sua experiência. No processo de seleção, interpretação e reforma, a criança expõe seus pensamentos, sentimentos e visões. Ela representa, na criação artística, o que lhe importa e o que domina, conforme sua idade, já que se pressupõe que a obra de arte não é a representação de algo, mas a representação da relação entre o artista com esse algo (ALBINATI, 2008, p. 4; SILVA *et al.*, 2010). Desse modo, a arte pode propiciar a expressão da criança em materializar seus sentimentos e ideias, manifestando a criatividade em prática e permitindo expor seus afetos com maior assertividade.

Conforme Teixeira (2006), Albinati (2008) e Lee (2012), as imagens são criadas a partir das experiências. E, ao considerar a infância como experiência, como arquivos de memórias aiônicas, repletas de intensidades, a criança quer situar-se no mundo de “seu próprio” modo, deslocando-se para outros lugares inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p. 63).

A criança internaliza primeiramente o nível social de interação, depois, o nível individual. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.” (VIGOTSKI, 1987, p. 58). Logo, os hábitos e comportamentos sociais são internalizados e também denominados psicológicos superiores, como a

---

<sup>14</sup> Tempo *Aion* - um tempo intenso, inumerável, nem sucessivo, diferente do *chronos* aristotélico; esse tempo aiônico surgiu da monadologia de Leibniz, no século XVIII (1714) - *aion* corresponde a mônada (Leibniz), aquele momento inesquecível que abre para outros momentos infinitos de combinações as quais resultam de afetos, aromas, sabores, sensações prazerosas (BAYER, 1995, p.174). Por exemplo: o bolinho de fubá com chá da avó. Um abraço de filho(a); ou constructos por artistas: uma performance; um balé; um concerto erudito, uma música etc.

<sup>15</sup> Devir-criança: não se trata de infantilizar, nem voltar a ser criança, mas é o encontro do adulto com a criança que marca linha de fuga, aberta a transitar, que, como potência que aguarda, rompe e penetra sem ser antecipada. O devir-criança provém do conceito do devir-animal, o qual incorpora toda ação criadora dos seres, pelo instinto, instaurando potências e experimentando desterritorializações (KOHAN, 2004, p. 64; LEE, 2012, p. 36).

atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. Essa internalização ocorre, quando algo que aconteceria externamente passa a acontecer internamente (VIGOTSKI, 1987).

Nas pesquisas observacionais de aprendizado de Teixeira (2006), Duarte (2009 a) e e Silva *et al.* (2010), com a criança na sala de aula, constatou-se o desenvolvimento da potência criativa imaginativa da criança, relatando-se que as artes visuais são indispensáveis para a interação social da criança e como os professores podem trabalhar com os recursos, de modo efetivo.

Os suportes das artes visuais empregados para o estímulo criativo infantil, segundo Silva *et al.* (2010), são: o **desenho**, a **pintura**, a **arte tridimensional** (modelagem), o **recorte** e a **colagem**.

O **desenho** é uma forma de manifestação à qual se atribui significação da expressão com que se constrói. A criança encara a ação de desenhar como uma exploração sobre uma superfície, onde pode descobrir prazer nas cores e formas que ela mesma cria e idealiza. No primeiro sistema processual, a imagem é transformada em uma descrição primitiva, experimental, baseada em trocas de intensidade, em função de formas novas (DUARTE, 2009a; SILVA *et al.*, 2010).

A **pintura** trabalhada com as crianças possui o objetivo de desenvolver a habilidade motora, afetiva e social da criança. Pratica primeiro a habilidade motora, para posterior alfabetização e desenvolvimento da escrita. O aspecto afetivo contribui no estímulo da criatividade e origina riqueza imaginária. A pintura por observação consiste de atividades que demonstram possibilidades de reutilização, reconstrução de outros elementos, texturas, formas, cores, entre outras. A criança estabelece a relação com as cores, a tinta, através do jogo das cores (azul, vermelho, amarelo) em ações repetidas: comparando, nomeando, transformando, formando novas cores. Ao perceber isso, a criança aguça a sensibilidade e a imaginação, o que contribui no ato criativo e concentrado (SILVA *et al.*, 2010, p. 100).

A **arte tridimensional** auxilia a criança no processo de exploração, descoberta de objetos, através do tato, da manipulação, excitando a curiosidade. Na educação artística, essa curiosidade é explorada, ao se buscar desenvolver atividades que instiguem essas características. A arte tridimensional, ou a modelagem, constitui atividades essencialmente sensoriais. Pode-se trabalhar com inúmeros materiais, como massa, argila, jornal etc., capazes de aprimorar a motricidade e ampliar a capacidade da criatividade, pois a modelagem pode ser aplicada em vários aspectos da criação, ou qualquer outro ambiente que necessite aguçar o potencial expressivo (SILVA *et al.*, 2010).

O **recorte** e a **colagem** são técnicas artísticas ocidentais antigas, aplicadas aos mosaicos de espaços sagrados da era bizantina do ano 330 (PROENÇA, 2005, p. 47). No ambiente escolar com as crianças, esse processo propicia à criança pequena desenvolver sua coordenação motora, criatividade, sensibilidade, além da noção de espaço e superfície. O interesse inicial da criança pequena é o recorte sem a intenção de formar figuras conhecidas. Ao passo que ganha segurança com o domínio da

tesoura sobre o papel, surge a ideia de transformar pedaços de papel em figuras significativas e de utilizá-las com o objetivo de compor cenários. Partindo desse ponto, a manifestação de preferências ocorre com a atividade, distinguindo papéis e as possibilidades de colagens, recorte e aplicações. Desse modo, o papel, revista, jornal e pequenos objetos se tornam fonte de pesquisa. A sobreposição de figuras faz a criança melhorar sua noção de orientação espacial, a partir da percepção das partes em relação ao todo. Esse trabalho pode evoluir para a aplicação a outros objetos de uso, como, por exemplo, capas de livros, caixas, potes, os quais podem ficar expostos pelo espaço da sala, sendo valorizados os feitos como numa exposição artística (SILVA *et al.*, 2010, p. 102).

As artes visuais com crianças permitem materializar a expressão com sua visão de mundo e desenvolver as dimensões afetivas, cognitivas, criativas, utilizando várias linguagens artísticas e tendo a oportunidade de construir, desconstruir, transformando-se e preparando para se tornarem em sujeitos ativos e críticos na sociedade. O ato de criar proporciona contato com o sentimento, o que desperta no indivíduo maior atenção no processo afetivo do sentir.

Esses processos herdados das artes visuais com crianças que estimulam a criatividade foram permeados em bases práticas de aplicação, com o objetivo de fundamentar o método de cocriação do L.I.I.I.

### Documentos identificados

Nesta partição, indicam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, conforme o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 28 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS ARTES VISUAIS E A CRIANÇA

<b>*Albinati (2008)</b>	A autora realça aspectos intelectivos estruturais da criança no processo criativo na musicalização, para a área da Ciência da Saúde.
<b>Bayer (1995)</b>	O autor discorre sobre o momento único que permanece na memória, transcende e retorna sempre diferente, ao se contextualizar na história da Estética,
<b>*Duarte (2009 a)</b>	A autora constatou o desenvolvimento da potência criativa imaginativa da criança, em que as artes visuais são indispensáveis para a interação social da criança e como os professores podem trabalhar com os recursos, de modo efetivo.
<b>Kohan (2004)</b>	A autora aborda a força criativa da criança para a geração de ideias e imagens.
<b>Lee (2012)</b>	A autora focaliza o campo da criação entre a fronteira das Artes Visuais/ <i>Design</i> e incorpora os mecanismos, por meio de conceitos gerados pelo pensamento pós-estruturalista.
<b>*Pilloto e Schmidlin (2010)</b>	Os autores discutem a criatividade da criança e manifestam os principais aspectos que podem ser apropriados, no ensino e aprendizado infantil.
<b>Proença (2005)</b>	A autora enfatiza a relevância das técnicas das Artes, desde os primórdios

	da história.
<b>*Silva et al. (2010)</b>	Na área da Pedagogia, a autora menciona a importância das técnicas das artes visuais, no estímulo ao aprendizado infantil.
<b>Teixeira (2006)</b>	O autor explicita os elementos das artes visuais que podem contribuir no método criativo das crianças, ao materializar a expressividade imaginativa.
<b>Vigotsky (1987)</b>	O autor trata de elementos e características psicológicas infantis que impulsionam a imaginação e a criatividade.

FONTE: A autora (2019).

#### 4.5 CONDIÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM PROCESSOS CRIATIVOS

Independentemente do método, as condições fundamentais para a criança, considerando as cinco características do DCC de Idler, fundidos com os treze (princípios de Wickens, possibilitaram traçar um ambiente de relações, na criação de interfaces para crianças. A correlação das características pode ser aplicada tanto para o usuário adulto quanto para a criança. Confira-se a figura a seguir:

FIGURA 28 - RELAÇÕES ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DE IDLER E OS PRINCÍPIOS PARA A CRIAÇÃO DE SISTEMAS DE VISUALIZAÇÃO



FONTE: Adaptado de MARTINS *et al.* (2017).

As conceituações sobre percepção, modelos mentais, memória e atenção apresentam-se no apêndice 20.

No item 1, conforme o apresentado, os princípios baseados na percepção da interface são:

- Precisa estar legível claramente;
- Evitar um julgamento em que haja limites incondicionais;



- Processamento que diminui, decresce;
- Usar elementos distintos para não confundir.

No item 2, os princípios de modelo mental precisam seguir:

- A regra da realidade pictórica.

No item 3, os princípios fundamentados na atenção/concentração são:

- Diminuir o custo de acesso à informação;
- Regra da compatibilidade pela proximidade;

No item 4, a fim de seguir os princípios da memória, é necessário:

- Substituir memória por informação visual;
- Lei da ajuda preventiva;
- Lei da consistência.

O processo de DCC abarca todos os princípios e conceitos, correspondendo à base da argumentação. A usabilidade foca na experiência do usuário. A ergonomia delineia os valores e as normas de satisfação física. O entretenimento, nesse caso, focado na criança, direciona-se para a valorização da experiência criativa, sendo a ludicidade um valor fundamental nesse tipo de interação. O aspecto lúdico tem caráter subjetivo, não mensurável e não possibilita a legibilidade do sistema, contudo, há presença de elementos que auxiliam a diversão, o lazer, o jogo, os quais motivam para a aproximação e manutenção do interesse da criança nos artefatos lúdicos, como dispositivo digital ou um livro ilustrado afetivo (MARTINS *et al.*, 2017).

O contexto da linguagem do **apelo visual** baseia-se nos princípios da atenção e percepção, as quais fundamentam os aspectos da visualidade, estéticos, semióticos, que consideram valores atrativos e significativos para a criança. Tais aspectos devem respeitar, em conjunto com a legibilidade, a facilidade de acesso às informações vinculadas à visualidade. Os modelos mentais e a atenção devem estar fundamentados nos princípios que correspondam ao conteúdo apropriado a cada fase etária. Respeitam o estágio de desenvolvimento cognitivo infantil, relacionados à compreensão, inteligibilidade do sistema, cuidando para não haver sobrecarga de linguagem comunicativa, entre outros elementos (ROBINSON, 2003).

O incentivo à criatividade precisa ser estimulado, através da atratividade na interação, respeitando os princípios da memória, que, por sua vez, busca estimular o recurso mental do usuário e formar as diferentes versões do mecanismo. A apresentação do conteúdo se torna mais convidativa, por meio da utilização do sistema direcionado à criança (DUARTE, 2009b; MARTINS *et al.*, 2017).

Desse modo, a usabilidade do produto proposto para uma criança deve considerar a legibilidade, a complexidade dos conteúdos para usuários diferentes (nesse caso, apresentação de

conteúdo apropriado à idade da criança em questão), se possível, aplicar testes de usabilidade ou métodos eficazes com protótipos que possibilitam uma coleta de dados eficiente (ROBINSON, 2003; DUARTE 2009b; MARTINS *et al.*, 2017).

A participação da criança, no processo do projeto, torna a porcentagem de sucesso mais eficaz para identificar preferências, motivação, encanto, dificuldades, afeição e compreensão. A tecnologia faz parte do ambiente contemporâneo cada vez mais cedo, no contexto social, e, para que não haja perdas tanto do usuário quanto do setor empresarial, os investigadores precisam estar atentos e delinear os parâmetros substanciais das diretrizes do *Design* de interfaces e projetar para o usuário, maximizando sua satisfação.

### Documentos identificados

Nesta partição, apontam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, de acordo com o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 29 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE AS CONDIÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA EM PROCESSOS CRIATIVOS

<b>*Duarte (2009b)</b>	A autora trata de requisitos específicos ao estágio da criança para o desenvolvimento do <i>Design</i> participativo, na perspectiva da usabilidade do usuário.
<b>*Martins et al. (2017)</b>	Os autores assinalam a necessidade de seguir requisitos específicos alinhados ao estágio da criança para o desenvolvimento do <i>Design</i> participativo, na perspectiva da usabilidade no projeto de cocriação de um portal infantil.
<b>Robinson (2003)</b>	O autor discorre sobre a linguagem direcionada à criança, que difere da cognição de um adulto.

FONTE: A autora (2019).

## 4.6 FANTASIA, CRIAÇÃO, CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A fantasia vem do latim *phantasia*, uma faculdade humana que permite reproduzir imagens mentais de memórias passadas, ou imagens fora do âmbito real. Essas imagens podem ser representadas em obras de arte, filmes, literatura ou ficção, seguem a lógica do sonho, do acaso, da irregularidade, sem o comprometimento com a funcionalidade, racionalidade positivista (MUNARI, 1997, p.23; CONCEITO, 2018).

Na perspectiva do filósofo contemporâneo Deleuze, a criação é um ato inerente ao humano, ao animal, ao ser que necessita desenvolver habilidades, para suprir a própria sobrevivência. Deleuze

nomeia essa ação de *modus* instintivo.<sup>16</sup> O *modus* instintivo ocorre desde habilidades funcionais, as quais recortam e delimitam um território, sua casa; o sistema território-casa obriga o animal a transformar/criar/adaptar soluções, conforme suas necessidades fisiológicas (sexualidade, procriação, alimentação, agressividade), por exemplo. Contudo, na perspectiva de Deleuze e Guattari (2010), a obrigatoriedade de transformar as necessidades fisiológicas provém antes das qualidades sensíveis dos seres, as quais facultam expressar e transformar funções (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O território torna possível a expressão ser construtiva e permite criar rituais nas múltiplas possibilidades de combinações, resultando qualidades distintas que desenham/redesenham outro território, ou seja, outra possibilidade de reconstrução (DELEUZE, 2010; LEE, 2012; MARENKO; BRASSETT, 2015).

O conjunto resultante de realizações artísticas e produtos/sistemas resulta inseparável, na medida em que se torna expressivo e funcional. Segundo a definição estésica de Deleuze e Guattari (2010), trata-se da qualidade sensível que materializa sua criação em blocos, os quais se convertem em sensações perceptíveis, materializadas em obras artísticas (música, poesia, literatura, pintura etc.), as quais persistem e perpetuam sua duração, provocando ecos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193).

Na perspectiva mais objetiva, na definição deleuziana adaptada para o *Design*, a criação gera inovação num produto/serviço atraente e desdobra-se em outras intermináveis possíveis combinações (LEE, 2012, p. 37; MARENKO; BRASSETT, 2015, p. 191).

O existencialismo faz parte do modo humanista, constitui-se na existência que precede a essência, fundando na individualidade e na relação que esta conserva com o coletivo. Essa categoria de pensamento rejeita o mecanicismo, deixando a angústia como opção existencial, a possibilidade de ela reagir com a liberdade de suas ações – e uma dessas opções para o uso da liberdade é a ação de criar (SCHIERMER, 2001; BECCARI *et al.*, 2013; SOUZA, 2017).

Para o olhar fenomenológico, que surgiu paralelamente ao existencialismo, em meados do século XX, considera-se a percepção como categoria imediata, ao se assimilar a realidade, transformando em grupos associativos e sendo propícia às ciências humanas. A criação, no viés fenomenológico, relaciona-se ao olhar do sujeito, parte da percepção e memória dele circundando mais comumente a área de Psicologia (SCHIERMER, 2001; BECCARI *et al.*, 2013; SOUZA, 2017).

A invenção é pensar em algo que não existia, tem raiz na criação, na fantasia, todavia, com a finalidade de aplicação prática. O principal objetivo é obter sucesso funcional, sem a vertente estética.

---

<sup>16</sup> *Modus* instintivo - ação inconsciente, a qual desenvolve qualidade sensível, não-racional, independente de habilidades funcionais as quais buscam moldar a composição de “territórios”, seja um modo de vida, um objeto especial, um livro preferido, obras de arte, todo aquele objeto tangível/intangível que tenha o atributo afetivo, estético (filosófico). (LEE, 2012, p. 36).

A descoberta é tornar conhecido o que era desconhecido anteriormente, mas que já existia. A invenção precisa obter uma patente<sup>17</sup> concedida após uma pesquisa de conferência (MUNARI, 1997, p. 36).

A criatividade no *Design* trata de criar meios que solucionem problemas. Gerar ideias, métodos, tipos de atividades, e capturar informações relevantes, para facilitar a aplicabilidade de gerar inovação.<sup>18</sup> A flexibilidade é necessária para o sucesso da realização do método; soluções criativas podem vir de palavras, visões e novos caminhos que transformem coisas antigas (desconstrução/desterritorialização). A criatividade contribui na reinvenção dos produtos/serviços, bem como nas organizações (VANGUNDY, 2005; BAXTER, 2010).

A criatividade, de acordo com Munari (1997), é a utilização finalizada da fantasia e da invenção. No *Design* projetual, a fantasia opera de modo livre e a invenção de modo exato, circunscrevendo todos os aspectos de um problema, como o psicológico, o social, o econômico e o humano.

Para Novaes (1977), a criatividade é função da relação transacional entre o indivíduo e o seu ambiente, um mecanismo encarregado de reconhecer problemas e procurar soluções inovadoras, caracterizando uma ação cognitiva, marcada pela fluidez, flexibilidade e construção do novo. Um pensamento criativo que diverge para produzir o novo, e converge para o raciocínio convencional (NOVAES, 1977).

Já para Torrance (1970), da perspectiva educacional, a criatividade trata da conduta e pode ser aprendida através do ensino; criatividade, ensino e aprendizagem estão relacionados. O processo criativo, para o autor, está relacionado ao da solução de problemas e à pesquisa. O potencial criativo se modifica conforme a idade e a maturidade, na conjunção de estímulos e oportunidades recebidas. Assim, por meio de estímulos adequados, o professor pode colaborar no processo criativo do aluno, ou seja, a criatividade leva a informações tais que se tornam aptidões educacionais (TORRANCE, 1970, p. 31).

Para Vigotski (1987), a atividade criadora na abordagem comum a que se atribui “poderes, talentos especiais” é injusta e restrita, pois, no viés psicológico, todo ser humano é dotado de capacidade criativa e a enriquece, quando trabalhada coletivamente, nas relações sociais, que nutrem e constituem a formação do que é arte, ciência e tecnologia (VIGOTSKI, 1987).

---

<sup>17</sup> Patente: é um direito exclusivo que se obtém sobre a invenção, a qual é tratada como uma solução técnica para resolver um problema técnico específico. A patente é um contrato entre o Estado e quem faz a solicitação. Atribui ao titular o direito exclusivo de produzir e comercializar uma invenção, tendo como contrapartida a sua divulgação pública. Informações disponíveis em: [www.justica.gov.pt](http://www.justica.gov.pt). Acesso em: 13 ago. 2018.

<sup>18</sup> Inovação: diferentemente de invenção, ou criação, a inovação tem compromisso com o resultado mercadológico, ou seja, trata-se do produto/serviço que retornou com a rentabilidade econômica (ISSBERNER, 2010).

A imaginação provém do latim *imaginatio*, a faculdade de representar imagens de coisas reais ou ideais. É um processo que permite manipular a informação criada interiormente, para desenvolver uma representação mental. Nesse sentido, faculta ter em mente um objeto que se tenha visto anteriormente ou criar algo novo, sem nenhum fundamento real. Ao imaginar, o ser humano manipula informação da memória e converte elementos já percebidos numa nova realidade (CONCEITO, 2014).

Se a imaginação provém das relações associativas, Deleuze (2010), sob a ótica de um princípio de associação que vislumbra a combinação conforme os afetos, concebe o objeto imaginado que atribui sentido nessa direção irreversível. Contudo, o afeto tem o efeito de restrição do alcance mais elevado, havendo fixação em objetos e ideias privilegiadas. Esses dados privilegiados devem ultrapassar a natureza humana do egoísmo e saltar para a parcialidade:

[...] todo o problema do homem vê-se deslocado; não se trata mais, como no conhecimento, da relação complexa entre a ficção e a natureza humana, mas da relação entre a natureza humana e o artifício (o homem enquanto espécie inventiva.) (DELEUZE, 2010, p. 217).

O pensamento sobre a imaginação que Deleuze menciona se trata da imaginação direcionada ao constructo de uma ciência humana que orienta um sentimento de “justiça”, por meio do formato moral, jurídico, político, num contrato de convenção institucional limitada pelo discurso de simulada “generosidade ampliada”, com interesses estrategicamente inventados e direcionados. Para o autor, a imaginação só é realmente livre na expressão dos afetos e ideias pelas artes, porque esta não tem o compromisso com o mercado nem com o interesse egoístico ou individual (DELEUZE, 2010).

Para Munari (1997), a imaginação torna possível visualizar o que é pensado na fantasia, invenção e criatividade. A imaginação pode ser materializada pelo projetista, por meio do desenho, da pintura, da escultura, entre outros artefatos (MUNARI, 1997, p. 24). A fantasia, a invenção e a criatividade produzem o que não existia anteriormente, enquanto a imaginação pode tratar de algo que existe, mas é inconcebível mercadologicamente, como um vestido de madeira. Para entender como funciona a fantasia, a criatividade, é necessário analisar se há possibilidade de identificar as operações que se atribuem à memória e quais se relacionam com os dados armazenados (MUNARI, 1997, p. 36).

Já para Souza (2017), a imaginação e a fantasia, na perspectiva da linguagem comunicacional, têm papel indispensável na formação do conhecimento. Bahktin, Vigotski e Benjamin, segundo Souza (2017), refletem a propósito do parâmetro comum que define um limite intransitável entre a realidade e a fantasia, razão e emoção. Vigotski contesta essa definição, pois defende que a base da cultura, criação científica, artística e técnica provém da própria imaginação humana. Nesse raciocínio, toda produção do ambiente humano é resultado da criação, imaginação do homem, excluindo os aspectos naturais.

Na perspectiva do *Design*, o produto resultante da combinação criativa depende das relações entre o que se conhece e os resultados empíricos. As três faculdades operam simultaneamente por uma busca da utilidade que seja mais adequada possível, na solução do problema. Quanto maior o conhecimento do indivíduo, maior potencial criativo terá para criar relações entre as coisas, assevera Munari (1997).

### Documentos identificados

Nesta partição, evidenciam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, em conformidade com o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 30 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE FANTASIA, CRIAÇÃO, CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

<b>Baxter (2010)</b>	O autor pontua a relevância da flexibilidade da criatividade dentre as etapas do processo no <i>Design</i> .
<b>Beccari et al. (2013)</b>	Os autores fundamentam o contexto epistemológico do campo da criação na perspectiva do <i>Design</i> , defendendo as diferentes perspectivas das linhas do Existencialismo e da Fenomenologia.
<b>Conceito (2018)</b>	Um site que apresenta os significados das palavras em latim de maneira atualizada na perspectiva filosófica
<b>*Deleuze (2010)</b>	O autor busca construir conceitos sobre imaginação, na perspectiva da Filosofia contemporânea (pós-estrutural).
<b>Issberner (2010)</b>	A autora procura encontrar uma definição conceitual sobre a inovação e as diferentes associações.
<b>Lee (2012)</b>	A autora aborda o campo da criação e organiza os diferentes contextos que transcendem, ao serem abordados no <i>Design</i> .
<b>*Marenko e Brassett (2015)</b>	As autoras discorrem sobre o campo da criação deleuziana e o traduzem para a linguagem prática do <i>Design</i> .
<b>*Munari (1997)</b>	O autor fundamenta os termos <i>fantasia</i> , <i>imaginação</i> , <i>criação</i> e <i>criatividade</i> , explicitando as diferentes etapas em que os conceitos podem ser tratados.
<b>Novaes (1977)</b>	O autor se manifesta sobre a função da criatividade, na perspectiva psicológica, em que a relação transacional entre o indivíduo e o seu ambiente aciona um mecanismo encarregado de reconhecer problemas e procurar soluções inovadoras, caracterizando uma ação cognitiva, marcada pela fluidez, flexibilidade e construção do novo.
<b>Schiermer (2001)</b>	A autora contextualiza as perspectivas epistemológicas, ao abordar sobre o processo criativo infantil na educação.
<b>*Souza (2017)</b>	A autora focaliza o contexto epistemológico contemporâneo, ao abordar a estrutura da linguagem infantil, na perspectiva da Educação, sob a voz de Bakhtin, Benjamin e Vigotsky.
<b>Torrance (1970)</b>	O autor considera a imaginação e o processo criativo infantil, na perspectiva do desenvolvimento da criatividade da criança, no ensino.
<b>*Vangundy (2005)</b>	O autor comenta mais de cem ferramentas de <i>Design</i> possíveis para aplicação em sala de aula, com o objetivo de estimular o processo criativo e gerar inovação.

FONTE: A autora (2019).

#### 4.6.1 A criatividade da criança

A criança difere do adulto, pois relaciona mais as experiências passadas, utiliza o sentido no processo da lembrança. A criança vivencia a fragilidade das competências e a força, independentemente da consideração moral do adulto (olhar ingênuo desprovido de norma). Na perspectiva filosófica de Kohan e Kennedy (1999), estes atribuem à infância diferente construção social de ciência ou religião, por exemplo. Das ciências humanas, formulam-se questões para repensar os fundamentos, sentidos e valores que se afirmam, às práticas que disseminam e aos conhecimentos que contribuem, para desenvolver e promover (KOHAN; KENNEDY, 1999, p. 11-12).

Para Munari (1997), a criança projeta nas coisas, através de experiências, percepções memorizadas dentro de seu universo, livres de condicionamentos, bloqueios criativos dos adultos. Dá vida aos objetos cotidianos e compreende que um brinquedo sujo de terra, por exemplo, “fez cocô”. Se a boneca estiver no quintal à noite, ela diz que esta passará frio e, assim por diante: reformulará situações projetadas de seu universo sobre qualquer assunto (MUNARI, 1997, p. 32; SCHIERMER, 2001).

Na perspectiva da Psicologia e Semiótica, Vigotski (1994) afirma que o brinquedo/jogo/brincadeira para a criança corresponde a um outro mundo. No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; na vida real/adulta quem domina é a ação. O mundo infantil, a lógica do desejo e o ímpeto da satisfação suplantam a lógica real, não havendo fronteira definida do que é fruto da imaginação e do mundo real. A natureza irreal do brinquedo/jogo/brincadeira é geralmente transferida para a vida. A criança ativa a imaginação, na brincadeira, e cria novas relações entre o campo do significado e o campo da percepção, entre as situações do pensamento e as situações reais. Vigotski defende que a teoria da Psicologia tem maior peso no conceito de que a ação humana está vinculada mais à norma do que à exceção (no “ser iluminado e especial”) (VIGOTSKI, 1994; SOUZA, 2017, p. 148).

Para estimular a criatividade na criança, Novaes (1977), Munari (1997) e Schiermer (2001) ressaltam que a criança precisa estar desprovida das certezas, lógicas regidas do mundo adulto, para desenvolver o potencial criativo. Se a criança cria relações com seu repertório de mundo, é necessário alimentar o maior número de dados possíveis, respeitando seu limite de possibilidades, a fim de lhe permitir a capacidade de fabricar o maior número de relações concebíveis. No olhar do *Design*, significa promover possibilidades de soluções de problemas de todas as maneiras pela criança constituída de vários conhecimentos/dados armazenados (NOVAES, 1977; MUNARI, 1997; SCHIERMER, 2001).



De acordo com Schiermer (2001), na perspectiva pedagógica, esses dados precisam ser cuidadosamente estudados pelo professor, pois ele fornece o aporte referencial teórico para dar oportunidade ou liberdade das associações criativas, considerando o potencial criativo tanto do professor quanto da criança. Para Torrance (1971), a criatividade consiste em uma conduta que pode ser aprendida através do ensino, pois a criatividade e a aprendizagem estão interligadas, e o potencial criativo muda conforme sua faixa etária, dependendo de estímulos e oportunidades recebidas (TORRANCE, 1971, p. 31; SCHIERMER, 2001).

No estudo de Costa (2015), o adulto difere da criança desde os modos de percepção na experimentação, criação, significação e a operação do jogo e da brincadeira. Para o adulto experimentar uma situação inusitada, esta é considerada uma atividade ameaçadora, onde há perda das certezas conhecidas. O adulto busca relacionar as situações, construindo significações do que é ficção e do que é real. Para a criança, não existe fronteira entre a fantasia e a realidade, no processo criativo de mundo. A criança opera a brincadeira e o jogo sem se comprometer com algum significado de prática cultural ou qualquer modo de subjetivação; para ela, a fantasia é componente da brincadeira. Contudo, a autora defende que é necessário cuidar para que não se integralize a fantasia como brincadeira, ou a brincadeira como território naturalizado das crianças. A fantasia é um propulsor da criatividade, a brincadeira se trata do jogo no qual se articulam elementos à criação, enquanto a experimentação é o parâmetro diferenciador, antes da predefinição de significados (COSTA, 2015, p. 214-215).

A pesquisa de Albinati (2008), a qual tem o objetivo de se apropriar da adaptação musical no processo terapêutico da melhora da saúde da criança/adolescente, define a criação na música como apropriação e organização dos elementos comunicacionais: materiais (instrumentos de fácil manuseio) e procedimentos (letras de músicas/melodias famosas). A criança improvisa, ao cantar uma melodia, e se sente aceita, ao compartilhar sua criação com outras crianças. A invenção sem compromisso em instrumentos de fácil manejo gera uma interlocução coerente alternativa, a qual possibilita à criança expor sentimentos e ideias. O exercício de mostrar a música criada para outras crianças leva-a a observar e a perceber o trabalho do outro. A criança desenvolve e ajusta seu trabalho, desde que apoie e respeite a manifestação do grupo, reputando-se acessível ao outro e acolhida por ele (ALBINATI, 2008).

No arranjo musical, a pesquisa aplicada de Albinati (2008) demonstrou que a liberdade de execução da música erudita famosa, conforme sua capacidade (tocar mais alto partes em que sentem facilidade e desacelerar, nas partes mais difíceis), encorajou a criança a experimentar seu poder de alterar algo que antes era inalterável, como a música erudita popular. Para tanto, é relevante respeitar o ambiente criativo da criança, durante seu processo gerador, ao combinar e misturar elementos

distintos, dando espaço para a flexibilidade em adaptar-se ao meio, com o outro, para que coletivamente alcancem o resultado apreciado do grupo (ALBINATI, 2008, p. 109).

### Documentos identificados

Nesta partição, explicitam-se quais documentos fazem parte do corpo teórico desta seção, segundo o resultado da RBS e RBA, com a síntese de suas propriedades. Os principais autores estão sinalizados em destaque.

QUADRO 31 – SÍNTESE DO CORPO TEÓRICO SOBRE A CRIATIVIDADE DA CRIANÇA

<b>*Albinati (2008)</b>	A autora ressalta a flexibilidade da criança em se rearranjar com facilidade, na perspectiva da criação e interpretação musical, e se adaptar ao meio.
<b>Costa (2015)</b>	A autora aborda as diferenças de percepção e assimilação entre o adulto e a criança no aprendizado, pela perspectiva da Educação.
<b>Kohan e Kennedy (1999)</b>	Os autores discorrem sobre as diferentes perspectivas criativas entre o adulto e a criança.
<b>Munari (1997)</b>	Para o autor, a criança cria por experimentações e descobertas.
<b>Novaes (1977)</b>	O autor se manifesta a propósito das diferentes limitações entre a criança e o adulto, ao instigar o banco de memórias.
<b>*Schiermer (2001)</b>	O autor trata a respeito da perspectiva pedagógica, que o banco de dados precisa ser cuidadosamente estudado pelo professor, pois ele fornece o aporte referencial para dar oportunidade/liberdade das associações criativas, considerando o potencial criativo, tanto do professor quanto da criança.
<b>*Souza (2017)</b>	A autora remete às diferenças perceptivas e de repertório entre a criança e o adulto, quanto à ação do criar, ao enfrentar uma brincadeira/jogo.
<b>Torrance (1971)</b>	O autor defende que a criatividade pode ser aprendida/ensinada, dependendo do estímulo e das oportunidades.
<b>Vigotsky (1994)</b>	A criança desenvolve e cria novas conexões, de acordo com seu estágio psicológico.

FONTE: A autora (2019).

## 4.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO *DESIGN* PARTICIPATIVO COM CRIANÇAS

Esta seção abarca toda a conceituação sobre o *Design* participativo, por ser um método que permite inserção de várias pessoas no processo, abrindo oportunidade para aplicar com crianças.

A teoria da IHC (Interface Humano-Computador) auxilia no projeto, por tratar dos elementos que constroem uma interface, ou seja, pode ser adaptada para projetar uma página de livro ilustrado.

Os aportes teóricos da Psicologia Cognitiva que têm foco estruturalista contribuem na construção do método, pois ajudam no modo como as pessoas processam as informações e interagem com o artefato. Por ser uma área profunda e extensa, neste estudo, considera-se a compreensão da carga mental que é capaz de criar, de acordo com os afetos memorizados, além de buscar estabelecer etapas para a geração das ideias e orientá-las minuciosamente, sem confundi-las.

Os seis princípios delimitados são: memória, percepção, cognição, modelo mental, atenção e tomada de decisão. Os cinco tipos de memória abordados dão suporte ao desenvolvimento da quantidade de carga de armazenamento e duração deste, para a execução das tarefas. A cognição trata das capacidades cognitivas de realizar as tarefas e ensina o planejamento adequado, conforme o nível de controle: os níveis neurofisiológico (gera sensação), perceptivo (busca organizar as sensações) e o codificador (interpreta e codifica).

O princípio da percepção é formado por um conjunto de estruturas e convenções cognitivas pelas quais organiza e atribui significados às sensações geradas através dos órgãos perceptivos. Modelo mental é definido, nesta pesquisa, como representação mental que busca aproximar o modelo mental tanto do *designer* quanto do usuário. O desafio é parelhar o modelo mental delineado e entendido do adulto com o da criança, que é dinâmica e criativa. A atenção é um fenômeno que processa ativamente uma quantidade limitada de informações do montante disponível, através dos sentidos, memórias armazenadas e dos demais processos cognitivos. Pela circunstância de a criança ser dispersa por natureza, é fundamental desenvolver o método concentrado e assertivo, para não perder o foco na extração das informações. A tomada de decisão concerne ao processo que define os caminhos a seguir, de acordo com as decisões tomadas; por se projetar às crianças, é necessário atentar aos estímulos visuais com experimentos visuais compostos por ludicidade, jogo que ajuda na tomada de decisão.

O *Design* participativo é formado basicamente por três etapas: exploratória, processual e do protótipo. O *Design* participativo com crianças apresenta a evolução do empoderamento igualitário da voz da criança no desenvolvimento de artefatos, a partir de aparatos tecnológicos juvenis. Segundo a teoria do *Design* centrado na criança de Idler (2014), os requisitos definidos para o DP com crianças é possível projetar conforme os parâmetros envolvidos.

As artes visuais e a criança é um tópico que reflete sobre as técnicas criativas as quais podem ser adaptadas com as técnicas experimentais do desenho, pintura, corte e recorte, para a aplicação no processo criativo do método.

Ao conscientizar sobre os princípios fundamentais, as condições necessárias da participação da criança são traçada em seus principais aspectos e especificações, para a criação de interfaces com e para a criança. Essa lista de condições torna a porcentagem de sucesso mais eficaz, a fim de identificar a preferência, a motivação e a compreensão, no processo da elaboração do artefato.

O tópico fantasia, criação, criatividade e imaginação trata de apresentar os conceitos de cada termo, buscando aproximar seus sentidos, por meio do contexto epistemológico contemporâneo. Essas considerações auxiliam na compreensão da distinção das definições de cada termo, as quais, por vezes, são confundidas por outras etapas e abordagens.

A pesquisa sobre a criatividade infantil baseia-se na liberdade de criar sem muitas delimitações organizadas, o que potencializa o novo, o outro, que ainda não foi reconhecido socialmente.

#### 4.8 SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (CAPÍTULOS 2, 3 e 4)

Nesta síntese geral, constam as relações entre os conceitos desenvolvidos no alicerce teórico, para dar suporte e requisitos no desenvolvimento do método proposto, a ser construído nos capítulos seguintes.

- Os conceitos do **livro ilustrado infantil**, bem como seus elementos constitutivos e caracterizações, cooperam no desenvolvimento do processo resultante da aplicação do mecanismo de personalização proposto. O livro ilustrado infantil impresso (L.I.I.I.) não pode perder a característica de constituir uma narrativa, contexto, personagens, ilustrações e a sua própria materialidade. Entretanto, a disposição dos elementos, a caracterização das ilustrações do cenário e a dos personagens poderão estar disponíveis e determinadas pela personalização da criança, por meio dos mecanismos experimentais.
- Os conceitos sobre a **personalização** existente e os aspectos considerados na literatura permitem que a pesquisa no campo do desenvolvimento de mecanismos de personalização de produtos infantis busque soluções e contribuições, de acordo com as entrevistas e através da demanda da própria criança, de sorte a possibilitar a respectiva análise do produto resultante.
- A teoria do **Design participativo** e seus contribuintes explana sobre a relevância de considerar os métodos aplicáveis que estimulem a criatividade da criança nas escolhas dos atributos possíveis e no auxílio para a construção dos mecanismos de personalização dentre os elementos constitutivos do L.I.I.I., levando em conta as especificações e restrições etárias da criança entre 11 a 12 anos de idade.

## 5 MÉTODO DA PESQUISA

Neste capítulo, inicia-se a descrição das características referentes à abordagem da pesquisa e, na sequência, apresentam-se as fases e etapas que auxiliam na compreensão dos procedimentos de coleta, ferramentas e estratégias de análise. O método proposto será fundamentado pelo modo propositivo, uma herança das áreas da Educação e da Engenharia de Produção, a qual se concentra no processo prescritivo e operacional de conceitos, alinhada à abordagem da *Design Science Research* - DSR (GODOI, 2009; HEVNER; CHATTERJEE, 2010; LACERDA *et al.*, 2013; DRESCH *et al.*, 2015).

A DSR é fundamentada nas pesquisas das áreas de Gestão de Operações, Engenharia de Produção e Educação, que têm considerado como referência as práticas de pesquisa e objetivos nas ciências naturais e sociais. De acordo com Romme (2003) e Van Aken (2004), a maior parte de pesquisa em gestão é alicerçada na concepção de que o objetivo da ciência é compreender, descrever, explicar, prever, por meio de teorias que delimitam o funcionamento dos processos, seja no âmbito empresarial, seja educacional. Para tanto, na obtenção de maior confiabilidade das teorias propostas, é necessário avançar a precisão metodológica, principalmente em questão de validade entre as proposições (LACERDA *et al.*, 2013; DRESCH *et al.*, 2015).

Esta pesquisa da área do Design, contextualizada sob perspectiva pós-estruturalista, na fase criativa, e estruturalista, na fase sistemática, busca ser conduzida pela abordagem do conceito de “Ciência do Projeto”, da *Design Science* (SIMON, 1996) e conjuntamente com o método que a constrói e integraliza outras áreas, a *Design Science Research* (DSR). Trata-se de procurar contribuir à instrumentação conceitual e epistemológica da área científica do *Design* de Sistemas nacional. Investigações que se dedicam à construção de artefatos, ou melhor, à sistematização operacional do processo, podem ser validadas cientificamente com uma abordagem metodológica rigorosa e apropriada, a qual objetiva sintetizar os procedimentos e pontos a serem destacados na idealização de pesquisas no contexto da DSR (SIMON, 1996; LACERDA *et al.*, 2013).

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A DSR pode ser contextualizada tanto no ambiente natural quanto artificial, discutidos originalmente por Simon (1996). Com efeito, a ciência natural concerne a um grupo de conhecimentos sobre uma ordem de objetos e/ou fenômenos do mundo, por suas características, reações e interações. Nessa perspectiva, é responsabilidade das disciplinas científicas naturais investigarem e orientarem como os objetos/fenômenos são compostos e como funcionam e se articulam. Esse

silogismo pode ser empregado nos fenômenos tanto naturais (Física, Química, Biologia) quanto sociais (Sociologia, Economia).

Entretanto, Simon (1996) levanta a possibilidade da investigação sobre o domínio “artificial”, ou melhor, da “Ciência do artificial”, a qual define como “concepção de artefatos que busquem realizar metas e objetivos”, referindo-se ao estudo de como o objeto/fenômeno deve funcionar e atingir determinados objetivos (SIMON, 1996, p. 198). Dessa maneira, apropria-se do raciocínio da área da Engenharia, para pensar, projetar artefatos/sistemas que alcancem as propriedades almejadas e atingir metas/objetivos predefinidos.

Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se pela reflexão acerca do tipo de investigação sobre o universo “artificial”, mas sem destituir o universo “natural”, porque, mesmo que os dois âmbitos se definam de maneira distinta, no *Design*, eles se complementam. O que pode ser predefinido é que algumas fases/etapas podem ser classificadas como instâncias do artificial, sem violar as “leis naturais” (VAN AKEN, 2004; LACERDA *et al.*, 2013).

A partir do panorama dado pela DSR, a relevância e a relação teoria-prática, frequentes da reflexão atual referida e contextualizada no capítulo inicial desta pesquisa, atingem outros delineamentos. Esclarece-se que não se trata de uma questão de deslocamento do conhecimento científico para o âmbito das organizações/processos, mas o problema da importância do conhecimento gerado e a tensão na relação teoria-prática reinvidicam um outro foco de pesquisa, efetivamente norteada rumo ao projeto de artefatos/sistemas que sustentem assertivamente as soluções para os problemas presents, contando com o trabalho colaborativo e criativo entre as áreas capazes de recombinar produtos/processos/sistemas, promovendo reflexão crítica, comunicação e cooperação (ROMME, 2003; LACERDA *et al.*, 2013).

Nesse contexto complexo e multidisciplinar, esta pesquisa, por meio de critérios determinados, evidencia aspectos do trabalho os quais indicam a seleção da estipulada categoria metodológica. De acordo com Silveira e Córdova (2009), a caracterização da pesquisa está delineada pela natureza, abordagem, objetivos e procedimentos técnicos.

QUADRO 32 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.

<b>Quanto à natureza</b>	Aplicada
<b>Quanto à abordagem</b>	Qualitativa
<b>Quanto aos objetivos</b>	Propositiva
<b>Quanto aos procedimentos técnicos</b>	Pesquisa bibliográfica Pesquisa de campo Pesquisa etnográfica

FONTE: Baseado em SILVEIRA; CÓRDIVA (2009); PRODANOV; FREITAS (2013); DRESCH *et al.* (2015).

### **Quanto à natureza**

A pesquisa aplicada interessa-se pela aplicabilidade do conhecimento prático-teórico, considerando os fenômenos naturais, como a cognição e criação, pelo viés das crianças e suas consequências alcançadas por meio dos testes do método, tido como artificial (ROMME, 2003; BRYMAN, 2016; DRESCH *et al.*, 2015).

O trabalho pode ser considerado por natureza aplicada dado que, ao detalhar os procedimentos, identifica lacunas, dificuldades e benefícios de mecanismos da cocriação do L.I.I.I. com crianças, almejando desenvolver um método para ser aplicado durante o processo de *Design* de L.I.I.I.

### **Quanto à abordagem**

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos e dados subjetivos que a pesquisa quantitativa não consegue alcançar pelos meios estatísticos, sendo que a ênfase está no processo e não necessariamente no resultado (CHIZZOTTI, 2003; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Procura-se descobrir, neste trabalho, as dificuldades e os benefícios de cada método selecionado através da literatura, dos testes práticos e da avaliação de um grupo focal, além de dados subjetivos baseados na experiência junto às crianças, com o auxílio do adulto (aplicador/facilitador). Desse modo, a abordagem da pesquisa pode ser classificada como qualitativa (CHIZZOTTI, 2003; BRYMAN, 2016).

### **Quanto aos objetivos**

Os objetivos da pesquisa caracterizam-se pelo tipo da pesquisa propositiva, que visa a desenvolver contribuições teóricas na busca da resolução de problemas. Esta investigação pretende ser propositiva, porque busca formular uma sistematização, por meio de um método, dos mecanismos de personalização do processo de desenvolvimento do livro ilustrado infantil impresso (L.I.I.I.), com a participação e consideração da criança como cocriadora. O desenvolvimento da pesquisa objetiva atingir a contrução do método, em um ambiente conforme as condições determinadas pelas literaturas, entrevistas, dinâmica inicial (fase de conscientização), utilizando materiais apropriados para as fases tanto teóricas (pesquisa via internet, bibliotecas) quanto aplicadas (escola infantil, relato dos facilitadores colaboradores vinculados à UFPR e papelaria em geral) , tendo em vista a organização e os imprevistos do processo.



### Quanto aos procedimentos técnicos

- Pesquisa bibliográfica - consideram-se as sugestões bibliográficas indicadas pelo grupo de pesquisa, bem como as obras (artigos científicos revisados por pares, teses, livros canônicos, livros específicos) encontradas pela RBS. Esse procedimento é definido na primeira fase de conscientização da pesquisa.
  - Procedimentos (MARTIN; HANNINGTON, 2012; KUMAR, 2013; BRYMAN, 2016, p. 6-7):
  - 1 – O máximo de trabalhos publicados sobre o tema, de modo atualizado, sobre o tópico em questão, a literatura e as possíveis definições, a evolução, processo criativo em artes visuais com crianças, *Design* centrado no usuário, o processo em *Design* com a participação das crianças;
  - 2 - Levantados conceitos e aspectos teóricos aplicados aos referidos tópicos;
  - 3 – Estudados os métodos de pesquisa aplicados aos referidos tópicos;
  - 4 - As controvérsias presentes nos tópicos e como estes são abordados;
  - 5 - As evidências conflitantes existentes;
  - 6 - Profissionais, especialistas, grupos que estão envolvidos com os tópicos da pesquisa.
- Pesquisa de campo - realizada a pesquisa/mapeamento, fisicamente, para conferir e analisar L.I.I.I. do mercado local; pesquisa observacional, durante a aplicação da dinâmica inicial na escola pública infantil estadual “Euzébio da Motta”, em Curitiba-PR;
- Pesquisa etnográfica - pesquisa aplicada com grupos de crianças em escola infantil (técnica de conversação, observação durante a dinâmica e registro por fotos). Entrevista com autoras, ilustradoras de livros ilustrados infantis e professoras de Educação Artística infantil. Questionários para autoras, ilustradoras de L.I.I.I. e professores de Educação Artística infantil, entre outros.

### 5.2 ABORDAGEM DA DESIGN SCIENCE RESEARCH

A *Design Proposition* (pesquisa propositiva) corresponde a um documento genérico de conteúdo com apresentação visual de instruções sobre onde e qual tipo de conteúdo se deve encaminhar a cada parcela da apresentação (*template*), que possa ser utilizada para o desenvolvimento de soluções numa determinada classe de problemas. Contribuições teóricas do contexto da DSR são propostas que permitem aplicação a outras situações similares, ou seja,

possibilitam a adaptação, conforme suas particularidades (LACERDA *et al.*, 2013; DRESCH *et al.*, 2015, p. 113).

Em termos de evolução do método propositivo, ao se comparar com a orientação de Takeda *et al.* (1990), estes não direcionam sobre a questão do artefato em si, nem a relevância da comunicação da pesquisa para o público (gestão ou tecnologia), destacando apenas cinco das sete etapas preconizadas por Hevner e Chatterjee (2010). As cinco etapas de Takeda *et al.* (1990) são:

1ª - Conscientização do problema: nesta, compara-se o objeto de pesquisa e suas especificações;

2ª - Sugestão: quando são sugeridos conceitos fundamentais para a resolução de problemas;

3ª - Desenvolvimento: a construção reiterada de artefatos, por meio dos conceitos fundamentais, utilizando os conhecimentos do *Design*;

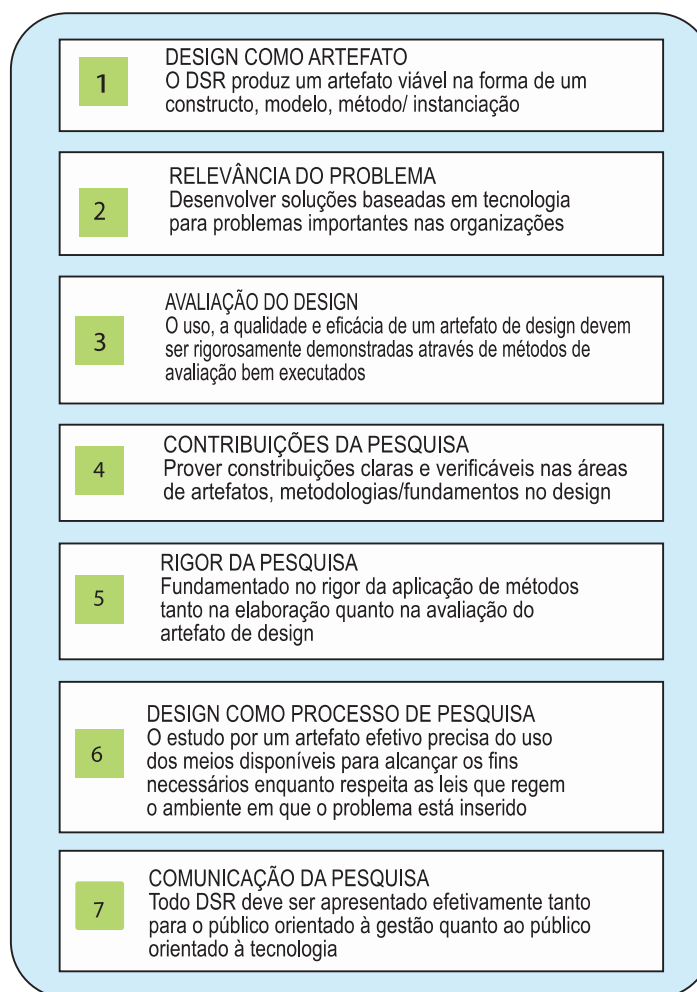
4ª - Avaliação: aplicar ferramentas de avaliação às soluções, de modo criterioso e reiterativo;

5ª - Conclusão: para seleção da proposta que adote o objetivo da pesquisa.

Percebe-se que, com o progresso do estudo, as etapas de rigor na pesquisa e comunicação surgem da necessidade de respeitar certas normas para a padronização e permissão de futuras aplicações colaborativas entre membros de outras áreas e localizações externas. Para esta investigação, a orientação da DSR respeitará ambas as sugestões.

Hevner e Chatterjee (2010) oferecem orientações na mesma linha, que examinam o modo criterioso da DSR. O método de pesquisa em questão disponibiliza uma orientação de sete passos para tratar criteriosamente, segundo a pesquisa da DSR apresentada:

FIGURA 29 - OS SETE PASSOS DE ORIENTAÇÃO DA DSR



FONTE: Adaptada de HEVNER; CHATTERJEE (2010, p. 12).

Dessa forma, reforça-se que, de acordo com a abordagem da DSR, o método é formado por um conjunto de fases, etapas, atividades necessárias para desempenhar determinado objetivo. O método favorece tanto a construção quanto a representação das necessidades de aperfeiçoamento de um sistema. Facilita, oportunamente, a transformação do sistema, mantendo-o sempre atualizável. Logo, a criação do novo método desta pesquisa caracteriza o estudo baseado no método de pesquisa DSR (HEVNER; CHATTERJEE, 2010; DRESCH *et al.*, 2015).

### 5.2.1 Classes de problemas

As classes de problemas podem consistir numa organização que orienta a evolução do desenvolvimento do conhecimento, no contexto da DSR. Correspondem à organização de um conjunto de problemas práticos e teóricos que comportem artefatos (referem-se a artefatos possíveis, como

produto, serviço, processo e sistema) úteis para cada ação nas organizações (VAN AKEN, 2004; DRESCH *et al.*, 2015).

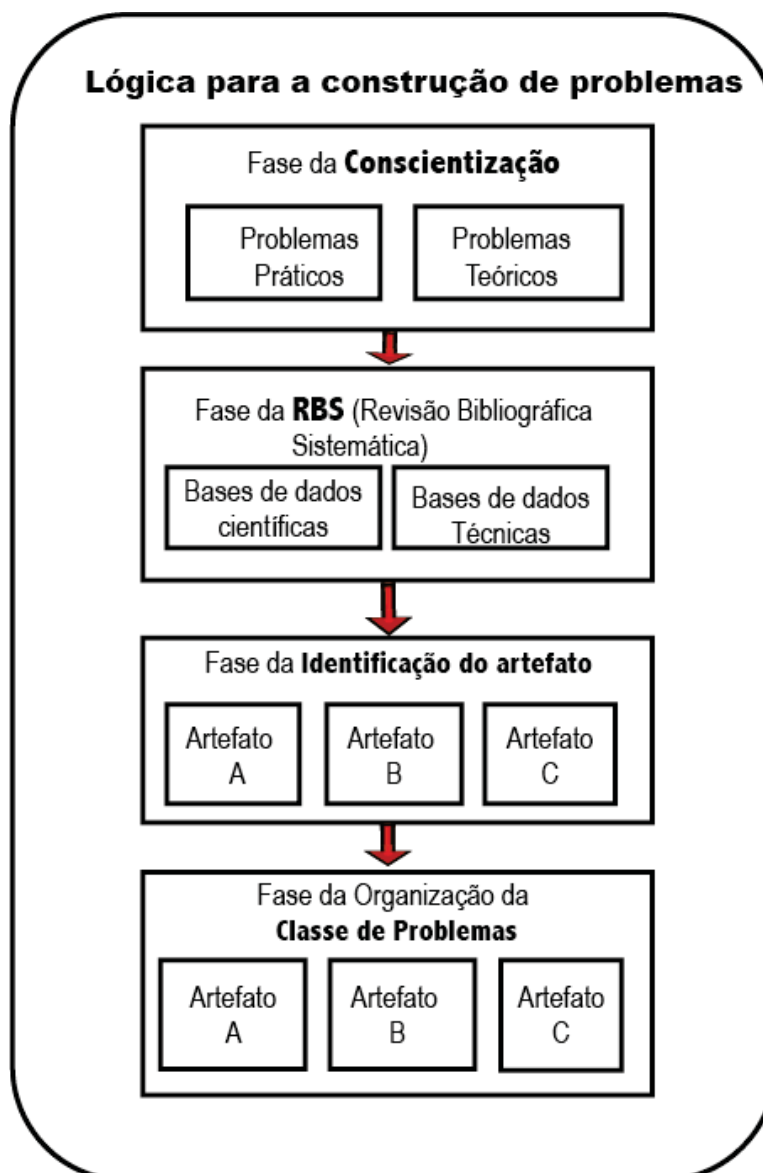
A classificação do problema permite que o artefato e, por resultante, suas soluções, não sejam apenas uma resposta exata a determinado problema, num contexto. A DSR não prioriza a ação em si, mas realça o conhecimento que pode ser utilizado para projetar possíveis soluções. Nessa perspectiva, as soluções são validadas pela classe de problemas e geram resultados satisfatórios, num determinado contexto; salienta-se que tanto os problemas quanto as soluções satisfatórias podem compartilhar aspectos comuns que proporcionem uma organização do conhecimento de um dado DSR por “classe de problemas” (VAN AKEN, 2004, p. 228; LACERDA *et al.*, 2013, p. 744).

Assim se pode definir classe de problemas: “Organização de um conjunto de problemas práticos ou teóricos, que contenha artefatos avaliados, ou não, úteis para a ação nas organizações.” (LACERDA *et al.*, 2013, p. 747). Apesar de a definição ser aproximada, é importante enfatizar que não há uma estrutura de classe de problemas ou proposições sedimentadas, porém, alternativas que considerem soluções prevalentemente precisas.

O conceito da classe de problemas enseja “brecha” para outras alternativas do tratamento de problemas teóricos, sendo que um problema pode ser, ademais, molde de testar uma teoria na prática organizacional. Por mais que o método esteja bem estruturado, há detalhes e desvios que escapam da teoria, como, por exemplo, o comportamento, a preferência da criança, os desafetos em trabalho de grupo, entre outros que podem alterar aspectos e considerações, no processo dos testes aplicados.

A figura a seguir busca auxiliar na compreensão estrutural da classificação e organização dos problemas, considerando os artefatos, respectivamente (LACERDA *et al.*, 2013; DRESCH *et al.*, 2015):

FIGURA 30 - COERÊNCIA PARA CONSTRUÇÃO DAS CLASSES DE PROBLEMAS



FONTE: Baseada em LACERDA *et al.* (2013).

Ao identificar se o problema é teórico ou prático, ou se há etapas teóricas e práticas, na investigação (que é o caso desta pesquisa), na fase da **consscientização**, é necessário cientificar-se acerca das repercussões da sua existência para a organização e os objetivos/metastas que é preciso atingir, para que o problema tenha o resultado consideravelmente satisfatório.

Após a circunspeção do problema, a RBS contribui no estabelecimento do quadro de soluções empíricas, com a finalidade de determinar a teoria que possa dar suporte à compreensão do problema, permitindo a identificação do artefato capaz de oferecer soluções ao problema.

Com a **identificação do artefato**, pode-se estruturar e configurar a classe de problemas que cabem ao artefato, procedimento de identificação já testado e ao encontro de suas respectivas

soluções. É relevante delinear os artefatos existentes para a **solução dos problemas** e também as soluções em que tais artefatos são apresentados.

Nesta pesquisa, o problema pode ser classificado e delineado conforme o embasamento teórico e aplicado pela RBS e literaturas que auxiliam na compreensão da classificação e **delimitação do problema**, dentro de pesquisas similares encontradas na etapa da revisão bibliográfica. A identificação do artefato se apoia num **método propositivo integrado**, que auxilia no desenvolvimento de um L.I.I.I. personalizável, com a participação do usuário (criança) em determinada etapa do método proposto, o qual se organiza no contexto do **Design integrado** entre a metodologia DSR e o DP (*Design Participativo*), já discutido no capítulo anterior.

### 5.2.2 Classes de artefatos

O artefato pode ser compreendido como algo concebido pelo homem (DRESCH *et al.*, 2015, p. 107). Todavia, mesmo que os artefatos sejam tomados como artificiais e, portanto, concebidos a partir dos fundamentos da *Design Science*, eles se submetem às leis naturais, orientadas pelas ciências. Após a etapa da conscientização (revisão empírica), identifica-se o artefato que busca encaminhar soluções ao problema em questão (VAN AKEN, 2005; LACERDA *et al.*, 2013).

Artefato pode ser conceituado, segundo Simon (1996), como

[...] objetos artificiais que podem ser caracterizados em termos de objetivos, funções e adaptações. São normalmente discutidos, particularmente durante a concepção, tanto em termos imperativos como descritivos [...] o cumprimento de um propósito, ou adaptação a um objetivo, envolve uma relação de três elementos: o propósito ou objetivo; o caráter do artefato; e o ambiente em que ele funciona. [...] um artefato pode ser considerado como um ponto de encontro – interface – entre um ambiente interno, a substância e organização do próprio artefato, e um ambiente externo, isto é, as condições em que o artefato funciona [...] (SIMON, 1996, p. 28-29).

Em termos de sentença e caracterização, tais artefatos são discutíveis por dois tipos de termos: o **descritivo** e o **imperativo**. O termo descritivo refere-se à comunicação e ao detalhamento de seus principais componentes, enquanto o termo imperativo auxilia na definição das questões normativas que envolvem a construção e a aplicação (DRESCH *et al.*, 2015, p. 107).

Há a relação do cumprimento de um objetivo/meta. Envolve a relação do propósito, do caráter do artefato e do ambiente no qual ele funciona. O artefato é tido como o ponto de encontro entre o ambiente interno (substância e organização do próprio artefato) e o ambiente externo, o qual apresenta as condições em que o artefato exerce. Para tanto, pode-se afirmar que o artefato é a organização dos elementos constituintes do ambiente interno, para atingir objetivos num determinado ambiente externo, conforme representado na figura a seguir. É possível classificar o artefato, após definição e identificação (SIMON, 1996; LACERDA *et al.*, 2013):

FIGURA 31 - CARACTERIZAÇÃO DO ARTEFATO



FONTE: Adaptado de DRESCH *et al.* (2015)

De acordo com Lacerda *et al.* (2013) e Dresch *et al.* (2015), o processo de desenvolvimento do artefato pode ser caracterizado como representação simbólica ou uma instanciação física de conceitos do *Design*. O processo do *Design* constitui-se por várias camadas relacionadas aos atributos e propriedades dos artefatos que estão sendo construídos.

QUADRO 33 - FASES E ETAPAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ARTEFATO

<b>1º - ESPAÇO DO DESIGN</b>
Requisitos e possíveis soluções para o problema
<b>2º - DESENVOLVIMENTO DO ARTEFATO</b>
• Viabilidade do artefato
• Utilidade do artefato
• Representação do artefato
• Construção do artefato
<b>3º - USO DO ARTEFATO</b>
• Instanciação-piloto do artefato
• Liberação do artefato para a instanciação

FONTE: Adaptado de DRESCH *et al.* (2015, p. 109).

Na fase do espaço do *Design*, que comporta o conjunto de possíveis soluções, surgem possibilidades de artefatos a serem desenvolvidos, levando-se em conta os requisitos gerados,



especificações para a execução. Ademais, a consulta de soluções já existentes contribui para refletir sobre certas classes de problemas, assegura maior assertividade, ao propor artefatos que possam colaborar na solução da situação-problema (TAKEDA *et al.*, 1990; DRESCH *et al.*, 2015).

Com a seleção da possível solução, passa-se para a fase do desenvolvimento do artefato, que comporta quatro etapas: a viabilidade, a utilidade, a representação e a construção. A **viabilidade** do artefato busca assegurar que a proposta esteja de acordo com a possível implementação, seguindo todos os requisitos necessários. A definição de **utilidade** da herança do DCU significa mostrar seus benefícios para o usuário e a razão pela qual ele será envolvido, em detrimento de outrem. A **representação** pode ser gráfica e tem o objetivo determinar o formato mais apropriado para informar os conceitos do artefato para o usuário. A **construção** auxilia o usuário na condução da possível implementação do artefato, no contexto real (GILL; HEVNER, 2011; DRESCH *et al.*, 2015).

A fase que corresponde ao uso do artefato tem o objetivo prepará-lo para o contexto real, e está dividida em duas partes: a instanciação-piloto e a liberação do artefato para instanciação. Com o piloto, é possível retornar às fases anteriores, objetivando melhorar o artefato, antes de consenti-lo para a instanciação.

Com a apresentação dos conceitos sobre os artefatos, é possível categorizá-los, conforme March e Smith (1995). São formados por **constructo**, **modelo**, **método** e **instanciação**. O quinto tipo de artefato são as teorias baseadas na DSR, as quais podem ser teoria em *Design*, norma tecnológica, norma de projeto, **proposições do Design**, não obrigatoriamente constituídas por linguagem uniforme (MARCH; SMITH, 1995; LACERDA *et al.*, 2013; DRESCH *et al.*, 2015).

**Constructos** - são elementos conceituais usados dentro de um domínio que especifica a respectiva solução. Auxiliam na definição dos termos usados para descrever as tarefas, agilizando o trabalho dos profissionais e pesquisadores. Ex: números, tabelas, fluxogramas, programas de computador etc. (MARCH; SMITH, 1995, p. 256; DRESCH *et al.*, 2015, p. 111).

**Modelos** - são conjuntos de proposições que exprimem as relações entre os constructos. São representações da realidade que apresentam as variáveis de um sistema, bem como sua interação. O modelo pode ser considerado uma descrição de como as propriedades se constituem e como se articulam. Para a *Design Science*, é relevante a aderência da representação com a realidade. Mesmo que o modelo seja ambíguo sobre os detalhes da realidade, é necessário conter claramente as condições de apreensão da estrutura geral da realidade, garantindo seu uso (MARCH; SMITH, 1995; DRESCH *et al.*, 2015).

**Métodos** - são conjuntos de etapas necessárias para exercer tarefas. Podem ser representadas por RGS (Representação Gráfica Sistemática), cápsulas heurísticas e algoritmos. O método pode estar vinculado ao modelo, e as etapas desse método podem se apropriar de partes do

modelo, como entrada, meio ou fim que as compõem. O método favorece tanto o desenvolvimento quanto a representação dos aprimoramentos do sistema (MARCH; SMITH, 1995; DRESCH *et al.*, 2015, p. 112).

**Instanciações** - tratam da execução do artefato no seu ambiente. Elas operacionalizam outros artefatos, como os constructos, modelos e métodos, em uma operacionalização que procura também demonstrar a viabilidade e a aplicabilidade dos artefatos construídos. Essa etapa informa o modo de implementar, aplicar, utilizar o artefato ou mesmo apresentar a articulação de diversos artefatos, para a produção do resultado, em determinado ambiente, no que concerne quer à organização dos elementos constituintes, quer à viabilidade econômica de cada etapa da produção. Desse modo, a instanciação orienta outros artefatos, considerando os múltiplos fatores, como a cultura organizacional e regional/local, economia, concorrentes, históricos, e o prazo para a implementação (MARCH; SMITH, 1995; DRESCH *et al.*, 2015, p. 112).

**Design propositions** - este artefato refere-se às contribuições teóricas que podem ser aplicadas ao contexto da DSR. Apresenta-se como uma fórmula teórica de solução para uma determinada classe de problemas, a qual pode ser aplicada para inúmeros casos similares, desde que consideradas suas especificidades (VAN AKEN, 2011; DRESCH *et al.*, 2015, p. 113).

Nesta tese, o artefato corresponde ao *Design* propositivo, o qual constitui um **método integrado de Design participativo**, numa contribuição teórica que flexibiliza vários métodos do *Design*, voltados para tentar solucionar o problema, com a avaliação resultante de pelo menos dois) encontros experimentais com crianças, na segunda e terceira fase da investigação.

Ao apresentar os conceitos teóricos do método, passa-se às etapas e as fases da pesquisa proposta.

### 5.3 GRUPO FOCAL

A técnica do método de Grupo Focal (*focus group*) trata das coletas de dados por intermédio da interação entre grupos que realizam discussões conduzidas pelo pesquisador (BONFIM, 2009; BRYMAN, 2016, p. 501). Os participantes são especialistas no assunto/tema da pesquisa e podem cooperar na construção de soluções de uma situação particular do projeto em questão. Os convites foram enviados com vinte dias de antecedência; com a confirmação, foram remetidas todas as informações de horário, local, objetivos do Grupo Focal, bem como um arquivo instrucional do método aplicado para melhor aproveitamento do debate. A técnica foi concretizada numa sala de aula da UFPR (Departamento de *Design*), com ferramentas de apresentação visual, carteiras dispostas de maneira que todos se visualizassem, tendo sido ainda disponibilizados bebidas e lanches, individualmente. O

grupo foi mediado pela pesquisadora e, conforme foi levantando as questões, as soluções foram sendo delineadas.

Na abordagem qualitativa, a técnica possui inúmeras possibilidades de aplicação, as quais permitem ser investidas na confirmação de hipóteses, pressupostos, preceitos e teorias. A técnica auxiliou na tomada de decisão do presente método, com a avaliação conjunta que conta com a experiência de profissionais, determinados a analisar e orientar o processo da quarta fase da pesquisa. As normas da técnica, segundo Bonfim (2009) e Bryman (2016), são:

- Um indivíduo fala por vez;
- Evitam-se discussões paralelas;
- O discurso não pode ser centrado em apenas um ou dois participantes;
- Todos devem explanar sobre o tema debatido;
- A legitimação/validação das informações é realizada internamente, de forma consensual por parte dos participantes (BRYMAN, 2016, p. 509).

A programação do desenvolvimento do Grupo Focal tem o objetivo de seguir um progresso evolutivo da investigação:

- Apresentar a pesquisa (tema, problema, justificativa, hipóteses);
- As informações são propostas pela pesquisadora;
- Os dados são debatidos por cada participante;
- O debate continua entre os participantes, com a menor interferência possível da pesquisadora;
- Sendo as questões para o grupo levantadas, estas são apresentadas conforme a ordem estabelecida;
- As respostas são estruturadas de acordo com as transcrições analisadas e reescritas, por meio da gravação.

Desse modo, os resultados foram apresentados e defendidos ao Grupo Focal formado por profissionais e especialistas na área (ilustrador, autor, editor e professora de desenho artístico infantil), com o objetivo de ajustar e legitimar externamente outras instruções para o método do mecanismo de personalização do L.I.I.I.

#### 5.4 ATENDIMENTO ÀS NORMAS ÉTICAS DE PESQUISA

Para a fase aplicada da pesquisa, a qual envolve terceiros, todas as informações explicitadas nesta investigação foram devidamente autorizadas para publicação, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A diretoria da escola estadual onde foram implementadas

as aplicações empíricas da pesquisa solicitou uma declaração da Coordenação do Programa de Pós-Graduação do *Design* da Universidade Federal do Paraná (PPGDesign – UFPR), sobre o vínculo da presente pesquisadora e outras informações do trabalho (objetivos, problema e justificativa).

Terceiros que participaram por fases:

- Primeira fase: os professores de Educação Artística infantil, autores, ilustradores, para a publicação de suas respostas em entrevista pessoal e questionários;
- Segunda e terceira fases: a diretoria da escola pública, para a realização da dinâmica (1ª fase – 5ª etapa) e a aplicação do método preliminar (3ª fase);
- Quarta fase: os autores, ilustradores, professora de Educação Artística infantil e editor de L.I.I.I.

Todos os modelos referentes aos termos estão anexados na seção pós-textual desta pesquisa, em ordem processual das fases do estudo.

## 5.5 FASES E ETAPAS DE PESQUISA

De acordo com o desenvolvimento da teoria do método da DSR, apresentado anteriormente, a pesquisa adapta as sete fases de Hevner e Chatterjee (TAKEDA *et al.*, 1990; HEVNER; CHATTERJEE, 2010), considerando as fases e etapas conceituais da DSR.

A síntese está formada por quatro fases, conforme a RGS representada na Figura 41, buscando detalhar os objetivos específicos a serem realizados, segundo a correlação das cores atribuídas às fases e etapas (MARCH; SMITH, 1995; VAN AKEN, 2011; DRESCH *et al.*, 2015):

1ª fase: corresponde ao Levantamento - **Conscientização do problema**, o qual compara o objeto de pesquisa com suas especificações, exemplificando-se apenas uma das etapas: pelo estudo de métodos já aplicados com crianças maiores, na busca de soluções para crianças menores;

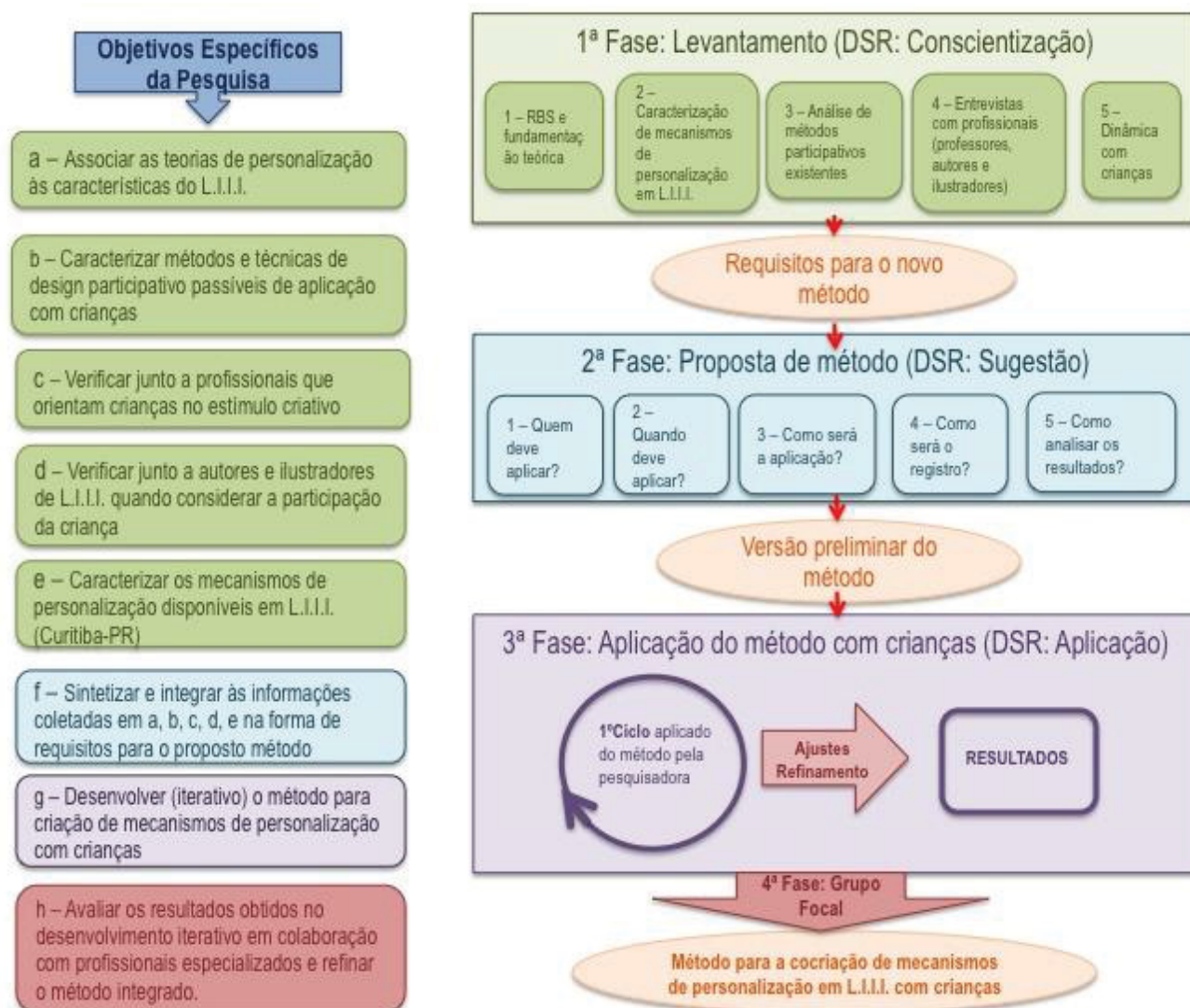
2ª fase: coincide com a proposta do método - **Sugestão**, quando são sugeridos conceitos-base para resolução de problemas e alguns dos métodos aplicados com e para crianças são recomendados. O desenvolvimento ocorre pela elaboração interativa de artefatos, por meio de conceitos-chave; utilizando os conhecimentos do *Design*, o método será um constructo integrado de outros métodos de *Design* já existentes, possíveis de aplicação na busca da solução do problema de pesquisa;

3ª fase: confere a aplicação do método com as crianças - **Aplicação**, analisando as soluções de maneira criteriosa e interativa, cada etapa, passo, tarefa acompanhada por meio de relatório (outros registros) que permita análise e avaliação. Após o refinamento, a proposta adota o objeto de pesquisa conforme cada fase, etapa, durante as atividades; após análise e ajustes, estabelece-se o método integrado, de acordo com os estudos empíricos formulados no processo.

4ª fase: condiz à avaliação conjunta com especialistas na área - **Avaliação** conjunta com a colaboração de editor, autor, ilustrador e pesquisadores da área, através do método do grupo focal, no qual se busca avaliar a coerência, a praticidade e a funcionalidade de cada passo do método aplicado e proposto ao alcance dos objetivos da pesquisa.

A representação gráfica sintética da relação entre os objetivos específicos e as fases e etapas do método de pesquisa apresentam-se na página a seguir:

FIGURA 32 – MÉTODO GRÁFICO QUE APRESENTA OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DAS FASES E ETAPAS DO MÉTODO DA PESQUISA



FONTE: A autora (2019).

Tendo-se explanado sobre a teoria metodológica a ser empregada neste estudo, passa-se à fase do levantamento de dados, o capítulo da Conscientização, para melhor descrição do processo de construção dos procedimentos, métodos, técnicas e os respectivos resultados, prosseguindo-se com a apresentação do desenvolvimento das próximas fases e etapas da pesquisa, nos capítulos a seguir.

## 6 CONSCIENTIZAÇÃO

A fase “Conscientização” deste capítulo corresponde ao estágio de levantamento dos dados da pesquisa, o qual segue a linha metodológica de pesquisa do *Design Science Research* (DSR); esta fase contribui na estruturação, conforme os aspectos, condições, temática e metodologias existentes que permitem a formulação e a organização para o construto do estudo (DRESCH *et al.*, 2015). Nesse caso, a pesquisa está composta por cinco etapas simultâneas:

- 1 – RBS (Revisão Bibliográfica sistemática) e RBA (Revisão Bibliográfica Assistemática);
- 2 - Caracterização de mecanismos de personalização em L.I.I.I. e pesquisa de similares no mercado local;
- 3 - Análise de métodos participativos existentes, visando à possibilidade de integração de crianças, segundo requisitos gerados;
- 4 - Entrevistas com profissionais (professores de Educação Artística e autores/ilustradores);
- 5 - Dinâmica com crianças.

QUADRO 34 - SÍNTESE DAS METAS, PROCEDIMENTOS E PARTICIPANTES DA FASE DA CONSCIENTIZAÇÃO/LEVANTAMENTO

	METAS	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES
<b>1 – RBS + RBA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparar fundamentação teórica;</li> <li>Conhecer o estado da arte e identificar lacunas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão Bibliográfica Sistemática e complementação com fontes do grupo de pesquisa.<sup>19</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisadora</li> <li>Orientadora</li> <li>Grupo de pesquisa</li> </ul>
<b>2 - Caracterização de mecanismos de personalização em L.I.I.I. - Pesquisa de similares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrever as características dos mecanismos passíveis de personalização em L.I.I.I.</li> <li>Levantar os aspectos de mecanismos personalizáveis já aplicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura crítica da Literatura selecionada</li> <li>Observação sistemática de L.I.I.I. em livrarias de Curitiba, utilizando protocolo sobre personalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisadora</li> </ul>
<b>3 - Análise de métodos participativos existentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrever métodos em <i>Design</i> e artes visuais passíveis de aplicação com crianças para criação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de métodos descritos na Literatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisadora</li> </ul>

<sup>19</sup> Grupo de Pesquisa “Design Digital e da Informação” – UFPR. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/ppgdesign/apresentacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 10 jun. 2019.



<b>4 – Entrevistas/ Questionário com Profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capturar informações sobre o método aplicado/desenvolvido para a elaboração do L.I.I.I.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista/ Questionário semiestruturados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisadora</li> <li>• Professores de Educação Artística</li> <li>• Autores e ilustradores de L.I.I.I.</li> </ul>
<b>5 - Dinâmica com crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversação e refinamento (SLESS, 1992) para capturar preferências e possibilidades de personalização com crianças sobre L.I.I.I.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Workshop</i> de atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisadora</li> <li>• Mediadores [professor(a) habitual das crianças]</li> <li>• Grupo de crianças de 11 a 12 anos de idade</li> </ul>

FONTE: A autora (2018).

## 6.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

A revisão sistemática é necessária para a preparação da fundamentação teórica (CONFORTO *et al.*, 2011).

A primeira etapa da revisão seguiu-se com a revisão bibliográfica complementar, através das fontes bibliográficas das pesquisas acadêmicas dos principais autores (LINDEN, KOHAN, SCHIMMT) e referências de colegas do grupo de pesquisa orientado pela professora e orientadora Stephania Padovani. As referências listadas nesses trabalhos foram fundamentais para a etapa inicial da investigação.

O propósito de encontrar as lacunas teóricas aconteceu na segunda etapa, por intermédio da RBS. O tema centrado na aplicação de busca tratou de encontrar outros trabalhos que se relacionam com os temas "Criança e Livro", somados à "Participação e Personalização". A RBS inicial, conforme Conforto *et al.* (2011), é composta por 15 etapas, distribuídas em três fases: a entrada, o processo e a saída. Na entrada, definiu-se o problema da pesquisa: Quais são as ênfases e lacunas sobre os mecanismos de personalização do L.I.I.I.? Os objetivos a serem atingidos com a RBS: reconhecer as principais abordagens de L.I.I.; personalização; participação com crianças; identificar os principais autores da área do livro ilustrado, mais especificamente nos mecanismos de personalização, em sistemas integrados para produtos ou serviços; como objetivo principal, identificar e coletar as principais ênfases e lacunas da pesquisa, indicadas pelos estudos existentes.

Com a definição dos termos de pesquisa, foi feita a construção de uma matriz que cruza todas as combinações de termos possíveis para o levantamento, conforme apresentado no quadro a seguir:



QUADRO 35 - MATRIZ DE CONSTRUÇÃO DOS TERMOS PARA A BUSCA

AND	Livro Ilustrado	Personalização	Participação	Criança
Livro Ilustrado	X	Personalização AND Livro Ilustrado	Participação AND Livro Ilustrado	Criança AND Livro Ilustrado
Personalização	Livro Ilustrado AND Personalização	X	Participação AND Personalização	Criança AND Personalização
Participação	Livro Ilustrado AND Participação	Personalização AND Participação	X	Criança AND Participação
Criança	Livro Ilustrado AND Criança	Personalização AND Criança	Participação AND Criança	X

FONTE: A autora (2018).

Foram utilizadas cinco bases de dados, e os filtros foram aplicados de forma mais próxima possível entre elas, com foco em "Periódicos revisados por pares", por assuntos relacionados e palavras-chave. As buscas na base de dados da *Science Direct*, *IEEEExplore*, *Scielo*, *Emerald* foram feitas empregando-se os termos em língua inglesa e a busca na base do periódico CAPES, em português. O Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Paraná (PPGDesign UFPR) estabelece a revisão literária do período recente, entre 2008 e 2018.

QUADRO 36 - PRIMEIRO FILTRO

Base de dados/ strings (2008- 2018)	L.I. AND Personalização	L.I. AND Participação	L.I. AND Criança	Participação AND Personalização	Criança AND Personalização	Criança AND Participação
<i>Science Direct</i>	7 artigos	17 artigos	29 artigos	11.673 artigos	7270 artigos	58.293 artigos
<i>IEEEExplore</i>	5 artigos	5 artigos	7 artigos	23 artigos	21 artigos	72 artigos
<i>Scielo</i>	0 artigos	0 artigos	1 artigo	4 artigos	1 artigo	263 artigos
<i>Emerald</i>	591 artigos	1150 artigos	712 artigos	198 artigos	58 artigos	2633 artigos
<b>CAPES</b>	13.300 artigos	52.500 artigos	36.700 artigos	46.900 artigos	21.300 artigos	491.000 artigos
<b>Google Acadêmico</b>	10.400 artigos	15.600 artigos	15.500 artigos	15.700 artigos	15.600 artigos	118.000 artigos

FONTE: A autora (2018).

O Quadro 36 mostra o primeiro filtro da pesquisa, através das bases de dados e as palavras-chave. Na busca inicial pela base primária *Science Direct*, com restrição de período entre os anos 2008 e 2018 de publicação, foram encontradas com a palavra-chave "Livro ilustrado AND Personalização" 7 artigos; já com a busca pelos termos "Livro ilustrado AND Participação" retornaram 17 artigos, os termos "Livro ilustrado AND Criança" retornaram 29 artigos, os termos "Participação AND

Personalização” retornaram 11.673 trabalhos, os termos “Criança AND Personalização” retornaram 7270 artigos e os termos “Criança AND Participação,” com o retorno de 58.293 trabalhos.

Com a fonte primária *IEEEExplore*, no mesmo período restrito entre os anos 2008 e 2018, a primeira busca do termo "Livro ilustrado AND Personalização" resultou em 5 artigos; já com a busca pelos termos "Livro ilustrado AND Participação" retornaram 5 artigos, os termos "Livro ilustrado AND Criança" retornaram 7 artigos, os termos “Participação AND Personalização” retornaram 23 trabalhos, os termos “Criança AND Personalização” retornaram 21 artigos e os termos “Criança AND Participação”, com o retorno de 72 trabalhos.

Com a fonte primária *Scielo*, no mesmo período restrito entre os anos 2008 e 2018, a primeira busca do termo "Livro ilustrado AND Personalização" e os termos "Livro ilustrado AND Participação" retornaram 0 artigo, os termos "Livro ilustrado AND Criança" retornaram 1 artigo, os termos “Participação AND Personalização” retornaram 4 trabalhos, os termos “Criança AND Personalização” retornaram 1 artigo e os termos “Criança AND Participação”, com o retorno de 263 trabalhos.

Com a fonte primária *Emerald*, no mesmo período restrito entre os anos 2008 e 2018, a primeira busca do termo "Livro ilustrado AND Personalização" retornou 591 artigos, os termos "Livro ilustrado AND Participação" retornaram 1150 artigos; já a busca pelos termos "Livro ilustrado AND Criança" retornaram 712 artigos, os termos “Participação AND Personalização” retornaram 198 trabalhos, os termos “Criança AND Personalização” retornaram 58 artigos e os termos “Criança AND Participação” com o retorno de 2633 trabalhos.

Com a fonte primária nacional, o Google acadêmico, no mesmo período restrito entre os anos 2008 e 2018, a primeira busca do termo "Livro ilustrado AND Personalização" retornou 10.400 artigos, os termos "Livro ilustrado AND Participação" retornaram 15.600 artigos; já a busca pelos termos "Livro ilustrado AND Criança" retornaram 15.500 artigos, os termos “Participação AND Personalização” retornaram 15.700 trabalhos, os termos “Criança AND Personalização” retornaram 15.600 artigos e os termos “Criança AND Participação” com o retorno de 118.000 trabalhos.

Com a fonte primária do portal de Periódicos CAPES, com os termos "Livro ilustrado AND Personalização", sem restrição de período, retornaram 13.300 artigos, enquanto, associados à palavra "Livro ilustrado AND Participação", retornaram 52.500 artigos, os termos "Livro ilustrado AND Criança" retornaram 36.700 artigos, os termos “Participação AND Personalização”, retornaram 46.900 artigos, os termos “Criança AND Personalização” retornaram 21.300 trabalhos e os termos “Criança AND Participação” resultaram 491.000 trabalhos.

O portal de banco de teses CAPES/SUCUPIRA teve a busca sem restrição periódica. Com as palavras-chave "Livro ilustrado AND Personalização", retornou 0 trabalho; já associados à palavra "Livro ilustrado AND Participação", retornaram 7 teses de Doutorado e 15 dissertações de Mestrado, os

termos "Livro ilustrado AND Criança" retornaram 2 teses e 33 dissertações, os termos "Participação AND Personalização", retornaram 4 teses e 28 dissertações, os termos "Criança AND Personalização" retornaram 3 teses e 7 dissertações e os termos "Criança AND Participação" foram o que resultaram maior número de trabalhos, com 420 teses e 1487 dissertações. Já ao buscar com os quatro termos juntos, retornou 0 trabalho, provando o ineditismo desta proposta de pesquisa.

QUADRO 37 - RESULTADO DA BUSCA NO BANCO DE TESES CAPES/SUCUPIRA

Banco de Teses CAPES	L.I. AND Personalização		L.I. AND Participação		L.I. AND criança		Participação AND Personalização		Criança AND Personalização		Criança AND Participação	
	Tese	Diss	Tese	Diss	Tese	Diss	Tese	Diss	Tese	Diss	Tese	Diss
	0	0	7	15	2	33	4	28	3	7	420	1487

FONTE: A autora (2018).

Com os critérios de inclusão dos artigos, levou-se em conta o objetivo da revisão bibliográfica em identificar as ênfases e lacunas de pesquisa, na área de processo em *Design* no desenvolvimento de L.I.I.I. com a participação da criança no processo. Foram selecionados artigos que contivessem pesquisas sobre o desenvolvimento de produtos/serviços com mecanismos de personalização, no contexto que considera a participação da criança como usuário integrante nos processos da produção de artefatos, assim como aqueles que tratassem do uso da teoria nos progressos científicos.

Como critério de qualificação, adotou-se o campo da publicação do artigo, o qual deve estar na área de interesse da investigação, como Engenharia de Produção, Artes, Psicologia, Neurociência – áreas do *Design* relacionadas com as interfaces da Engenharia entre o humano e o artefato. O critério do período de publicação foi geral apenas no portal de periódicos CAPES, para o conhecimento quantitativo do tema, ao passo que as buscas posteriores se restringiram ao período entre os anos de 2008 e 2018, deixando de lado o período de publicações das referências bibliográficas de literatura de base pertinentes ao tema em questão.

No processamento do segundo filtro, foram efetuadas as buscas e a seleção na seguinte ordem:

- 1 - Leitura do título, do resumo;
- 2 - Área acadêmica de atuação: Educação, Artes Visuais, Linguagem, Ciência da Saúde, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção;
- 3 - Termos com o sentido do interesse na pesquisa;
- 4 - Conteúdo pertinente à abordagem da pesquisa;
- 5 - Que sejam na língua portuguesa, espanhola e inglesa;

6 - Que seja de acesso gratuito;

7 - Que o autor da pesquisa autorize/disponibilize o material.

#### 6.1.1 Resultado da RBS

Através da realização tanto da RBS quanto das seleções pelas referências dos 16 artigos utilizados, os respectivos 16 autores seguem cronologicamente: Martins *et al.* (2008), Melo *et al.* (2008), Godoi e Padovani (2009), Sundar e Marathe (2010), Tossell *et al.* (2012), Oliveira e Dias (2015), Martins *et al.* (2017), Kaneko *et al.* (2017), Zhang *et al.* (2017), Menegazzi e Padovani (2017) focam o conteúdo no interesse da pesquisa. Os autores Sundar e Marathe, Tossell *et al.*, Kaneko *et al.*, Zhang *et al.*, Menegazzi e Padovani tratam da personalização em artefatos digitais, e os autores Menegazzi e Padovani analisam a possibilidade da participação das crianças no desenvolvimento de mecanismos de personalização nos *e-books*. Martins *et al.*, Melo *et al.*, Godoi e Padovani, Oliveira e Dias, Martins *et al.*, dirigem o conteúdo ao *Design* participativo, sendo que Martins *et al.* (2008), Melo *et al.* (2008), Oliveira e Dias (2015) e Martins *et al.* (2017) apresentam estudos empíricos com a participação de crianças no processo de produção de artefatos.

#### 6.1.2 Discussão sobre a RBS

A discussão, entre outros aspectos, tem ênfase teórica no paradigma contemporâneo do período em que a criança sofre influência da sociedade adulta, no intenso consumo de produtos digitais, entre jogos, *sites* de relacionamento. O produto livro físico tem perdido popularidade, até mesmo a seriedade entre as publicações atuais.

Nesse contexto de retomada e incentivo às crianças da leitura, espera-se uma melhora na satisfação no contato com livros impressos, durante o período escolar, de sorte que se perpetue ao longo da vida o gosto pela curiosidade da leitura por livros impressos.

A emoção, afeto, sentimento interação e participação têm sido objetos de valorização dos artefatos contemporâneos. A personalização que afeta o aspecto da identidade e vínculo afetivo também é considerada, na investigação desses processos. A valorização da criança e a preocupação holística da finitude de bens materiais (sustentabilidade) reforçam a ideia de promover novas ciências em torno da satisfação do cliente.

A Ciência do Serviço é uma área recente, a qual enfatiza a participação do usuário como criador de valor em conjunto com o que o mercado produz. Dentro dessa linha de pensamento, o método integrado do *Design* de sistemas se aplica, por meio das preferências do usuário (criança), com o objetivo de comercializar produtos/serviços inovadores com a maior probabilidade de sucesso.

Partindo dos artigos selecionados para a leitura integral, constatam-se as lacunas relativas à investigação proposta. Selecionam-se 14 teses encontradas pela busca da RBS que serão estudadas posteriormente. Com os termos “Participação AND Criança”, a tese intitulada *A participação da criança e do professor na construção da brincadeira na educação infantil*, de Martins, C. A. (UFC, 2009), a tese *Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora da criança da escola pública*, de Farias, M.C.Q. (UFC-2010), a tese *Com que diferença se fazem adultos e crianças: uma analítica das ideias escolarizadas*, de Costa, E. A. G. A. (UFC-2015), a tese *Recursos musicais aplicáveis à saúde da criança e do adolescente*, de Albinati, M.E. (UFMG-2008), a tese *O brincar na escola da criança que cursa o primeiro ano fundamental*, de Ponte, A. E. S. (UNEB-2014), a dissertação *Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva da criança, família e educadores*, de Araujo, E. A. (USP-2015) e a tese *PD4CAT: Método de Design participativo para desenvolvimento customizado de alta tecnologia assistiva*, de Borges, L. C. L. F. (USP-2014), foram os trabalhos que seguiram os critérios previamente estabelecidos.

Face aos resultados apresentados pela RBS, verifica-se a lacuna de pesquisa dos temas sobre “L.I.I.I.”, “Personalização”, “Participação” e “Crianças”, dentro de um projeto de investigação. A comprovação da necessidade de aprofundar tal carência acadêmica e científica justifica o propósito da pesquisa inicial, neste trabalho.

Logo, pelas lacunas apresentadas por meio do presente levantamento, está clara a falta da utilização do método integrado que desenvolva junto com as crianças um mecanismo de personalização capaz de resultar em um L.I.I.I. satisfatório e único. Segundo Carlsson e Feilitzen (2002, *apud* MARTINS *et al.*, 2008), o direito da criança no acesso à informação, proteção e participação gera um ambiente saudável e mais produtivo, durante o aprendizado por meio do diálogo, havendo um ganho considerável com a troca comunicacional somada à expressividade infantil.

### 6.1.3 Conclusão da RBS

Há 82.319 artigos sobre o livro ilustrado, participação, personalização e criança, nas publicações internacionais, porém, no Brasil, esse tema ainda é pouco difundido, apresentando apenas 34 artigos lidos e atualizados, somados às 14 teses selecionadas sobre o assunto, pelas duas combinações de termos. Através dessa RBS, 16 artigos e 14 teses foram selecionados e proporcionaram o reconhecimento das principais abordagens do livro ilustrado, na área do *Design* de sistemas, produto/processual como campo fundamental de desenvolvimento em métodos, técnicas e ferramentas de apoio para a efetivação de resultados eficientes na produção de materiais e processos, no mecanismo de personalização do *Design* de L.I.I.I. Juntamente ao artigo indicado pelo grupo de pesquisa, totalizam 17 artigos estudados.

Conforme o resultado da Revisão Bibliográfica Sistemática e Assistemática, apenas 17 artigos foram selecionados, os quais propiciaram o reconhecimento das principais abordagens do livro ilustrado, personalização e *Design* participativo com crianças na área do *Design*. Em ordem cronológica e por temas distintos, esses artigos abordam:

**Tema L.I.I.I.:**

1. Vasques (2012) - na perspectiva do teórico Peter Hunt (2010), constam os aspectos críticos e teóricos da teoria da literatura infantil, no Brasil.;
2. Lima e Lessa (2014) - por meio do livro virtual, busca aproximar reflexões da teoria do livro ilustrado infantil (LINDEN, 2011) ao livro ilustrado impresso. Elege algumas categorias de análise propostas por Linden (2011), demonstrando seleção de alguns livros ilustrados infantis e os parâmetros de escolha;
3. Teixeira *et al.* (2014) - considera a linguagem virtual do produto, descrevendo o arranjo dos elementos visuais básicos junto aos princípios de *Design* como estratégia de comunicação na interface;
4. Soares (2014) - apresenta a perspectiva histórica dos principais marcos do livro ilustrado infantil, bem como os aspectos crítico-teóricos de Hunt (2010);
5. Fleck *et al.* (2016) - examina a perspectiva de diálogo entre texto e imagem, oferecendo subsídios teóricos para auxiliar atividades de mediação de leitura literária com a criança;
6. Strouse e Ganea (2017) - demonstra a relevância das preferências da versão impressa do livro ilustrado infantil e a justificativa (estatística), somadas às vantagens e desvantagens, quando comparado ao livro virtual;
7. Silva *et al.* (2017) - considera novas formas de expressão literária, no contexto da literatura infantojuvenil, a qual institui um novo conceito de leitura e um determinado tipo de literatura.

**Tema Personalização:**

8. Sundar e Marathe (2010) - compara e provoca reflexão sobre os termos *customização* e *personalização*, demonstrando resultado de preferência e melhor desempenho entre os dois termos percebidos e constatados pela conveniência do usuário;
9. Tossel *et al.* (2012) - análise empírica de personalização em *smartphones*, levando em conta as teorias da HCI (*Human Computer Interaction*) e evidenciando a adaptabilidade e usabilidade do mecanismo de personalização da interface do *smartphone*;
10. Menegazzi e Padovani (2017) - analisa os mecanismos possíveis de personalização dos atributos dos livros virtuais, com demonstração de amostras selecionadas conforme premiação de L.I.I.;

11. Kaneko *et al.* (2017) - propõe método de *Design* de personalização pelo usuário em dois estudos de caso: sistema de chamada em hospital e em produtos e serviços virtuais;
12. Zhang *et al.* (2017) - estudo de um modelo tecnológico que considera três vetores (*Design*, avaliação e operação), comparando as interfaces abertas com as tradicionais.

**Tema *Design Participativo com Crianças*:**

13. Martins *et al.* (2003) - demonstra o desenvolvimento de um portal infantil, por meio de fases e etapas, com a participação de crianças;
14. Melo *et al.* (2008) - no viés da Semiótica Organizacional, considera a perspectiva do usuário, no intuito de capturar dados que delimitem um modelo de processo de *Design* centrado na participação da criança e comprometido com a atribuição de significados aos elementos de *Design*, derivados de experimentações aplicadas;
15. Godoi e Padovani (2009) - por meio da discussão sobre a avaliação de materiais didáticos digitais centrados no usuário, apresenta abordagens de avaliação passíveis de aplicação a esses materiais, assim como suas definições e classificações;
16. Oliveira e Dias (2015) - o trabalho apresenta uma aplicação do *Design Thinking* (DT), na criação de brinquedos na abordagem do DCU (*Design Centrado Usuário*), que utiliza ferramentas de *Design* para gerar inovação;
17. Martins *et al.* (2017) - abordagem do DCU e usabilidade do produto infantil sobre a discussão dos princípios de criação do sistema de visualização da interface;

Já o resultado da busca no banco de teses da CAPES/SUCUPIRA trouxe 9 teses, conforme os mesmos critérios estabelecidos para a seleção dos artigos científicos. As teses abordam:

**Tema L.I.I.I:**

1. Lira (2016) - tese de pós-graduação de Linguagem, demonstra estratégias de articulação na leitura infantil entre a relação da palavra e a imagem;

**Tema *Personalização*:**

2. Schimtt (2012) - tese de pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, demonstra os mecanismos de personalização em jornais *online*.

**Tema *Design Participativo com Crianças*:**

3. Martins (2009) - tese de pós-graduação em Educação, que apresenta experimentos lúdicos no desenvolvimento do aprendizado infantil com crianças;



4. Schiermer (2001) - tese de pós-graduação em Educação que demonstra aplicações de métodos das artes visuais no estímulo à criatividade para o aprendizado infantil;
5. Farias (2010) - tese de pós-graduação em Educação, a qual destaca a relevância da parceria da escola com a família no desenvolvimento da competência da criança leitora;
6. Costa (2015) - tese de pós-graduação em Educação, que analisa a diferença de perspectivas perceptivas entre o adulto e a criança;
7. Albinati (2008) - tese de pós-graduação em Saúde, fundamenta sobre o estímulo criativo na música aplicável ao melhoramento da saúde da criança e do adolescente;
8. Ponte (2014) - tese de pós-graduação em Educação, a qual delimita os aspectos relevantes para desenvolver didática de aprendizado, através da atividade lúdica;
9. Borges (2014) - tese de pós-graduação em Ciências do Sistema Digital, que demonstra método de *Design* participativo customizado de alta tecnologia assistiva.

Tanto pela revisão bibliográfica sistemática quanto pela complementação de revisão bibliográfica assistemática (compartilhada pelo grupo de pesquisa)<sup>20</sup>, os resultados demonstraram o ineditismo da investigação proposta. O objeto de pesquisa como o L.I.I.I. e a elaboração de um método integrado, dentre vários já existentes no *Design*, que desenvolva mecanismos de personalização, revelam haver lacuna de pesquisa acadêmica (CONFORTO *et al.*, 2011; PINTO; MENDES, 2016).

No que se refere à participação de crianças no *Design* de sistemas, até o presente momento, a literatura se restringe ao desenvolvimento de brinquedos (OLIVEIRA; DIAS, 2015), interface de um portal virtual interativo (MARTINS *et al.*, 2003) e personalização de livros, quer digitais, quer impressos, apenas no papel de consumidor final com o livro pronto (MARTINS *et al.*, 2017).

Diante desse contexto, visualizam-se como aspectos inéditos desta tese:

- Personalização em L.I.I.I.;
- Método desconstrutivo/reconstrutivo de um livro ilustrado infantil com crianças;
- Valorização da voz infantil no processo de elaboração do L.I.I.I.

Desse modo, por meio desta pesquisa, é possível constatar que as atuais literaturas e os principais autores do campo orientam o método integrado que disponibiliza mecanismo de personalização no desenvolvimento do *Design* do L.I.I.I., buscando maior satisfação da criança com o vínculo do livro impresso e sua respectiva leitura, através de técnicas, métodos e ferramentas dessa interface de desenvolvimento entre o sistema de personalização e o do método no *Design*.

---

<sup>20</sup> Grupo de Pesquisa *Design* digital e da informação - UFPR (CNPq). Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/ppgdesign/apresentacao/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

Perante o contexto, recomenda-se que pesquisas futuras procurem a identificação e o entendimento dos mecanismos de personalização, na elaboração e concepção do elemento constitutivo dos L.I.I.I., capazes de estimular o interesse das crianças pelo L.I.I.I., procurando uma maior satisfação e interatividade, as quais permitem a abertura para a expressão e espaço com a valorização da participação.

## 6.2 CARACTERIZAÇÃO DE MECANISMOS DE PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.I

É importante, nesta parte, descrever e apresentar as características dos mecanismos que seriam possíveis para personalizar elementos constitutivos dos L.I.I.I. identificáveis, perceptíveis e mutáveis pela preferência das crianças (CORNELLA, 2002; TUHZILIN, 2009; SCHIMMT, 2012; TOSSEL *et al.*, 2012; MENEGAZZI; PADOVANI, 2017).

Conforme o trabalho de Menegazzi e Padovani (2017), pode-se pressupor características de personalização em L.I.I.I., de acordo com os seguintes aspectos possíveis:

QUADRO 38 - CARACTERÍSTICAS POSSÍVEIS DE ANÁLISE DA PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.

<b>Personalização</b>	<b>Características</b>
<b>O que (MONK; BLOM, 2007)</b>	Funcionalidade, disposição dos elementos na página, conteúdo informacional, diferenciação.
<b>Quem (BLOM, 2002)</b>	Iniciada pelo usuário, pelo sistema, ou por ambos
<b>Como (VRAKA, 2010)</b>	Implícita ou explícita.
<b>Por que (BLOM, 2002)</b>	Tarefas: acesso da informação, modo pessoal do uso, adaptação.
<b>Para que (SUN, 2009)</b>	<i>Links</i> , conteúdos, autorização e humanização.

FONTE: Adaptado de MENEGAZZI; PADOVANI, 2017.

Para definição de quais itens de L.I.I.I. são passíveis de personalização, de acordo com as literaturas revisadas, os itens a serem modificados se apresentam da seguinte maneira:

### **Estrutura**

- capa - é a primeira página do livro ilustrado, a qual contribui no primeiro impacto geral da narrativa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 307);
- conteúdo - atribui-se ao teor interno do livro, refere-se a qualquer espaço que esteja no interior do livro ilustrado;
- funcionalidade - linha de narrativa, linguagem visual (SILVA *et al.*, 2017, p. 19);
- formato - parte física a qual dialoga com o conteúdo expressado (SILVA *et al.*, 2017, p. 19);

- textura - tipos de papel, conforme a materialidade de que são fabricados, a textura e a consistência podem ser utilizados para gerar um conjunto de sensações que reforcem a mensagem da narrativa (SILVA *et al.*, 2017, p. 19).

- Informação;
- estilo - tipo da imagem, tipografia (tipo de letra) que determina o traço, a forma, a tonalidade das cores, a iluminação da ilustração, categoria estética (belo, feio, cômico, *kitsch*, grotesco), para a categoria infantil (belo, cômico, terror), histórico, quando se quer representar uma determinada época (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 121; SILVA *et al.*, 2017, p. 19).

### **Apresentação**

- personagem - é a figura viva que dá corpo, como sujeito da narrativa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 111);
- enredo/narrativa - trata-se do percurso evolutivo da história, que é geralmente constituído por início, meio e fim (KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016);
- cenário - trata-se do contexto ambiental da narrativa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011);
- vestuário - é a roupa, indumentária que é utilizada, vestida pelo(s) personagem(ns) (BOUCHER, 2012);
- objeto - tudo aquilo que possui caráter material inanimado e perceptível, no ambiente da narrativa (*Dicionário Online*, 2018; LINDEN, 2014);
- entrada do leitor na história - se há possível espaço para que o leitor possa interferir na narrativa (colocar o nome como coautor no L.I.L.I., por exemplo).

### **Personalização**

- Livre - a personalização ocorre pela criança no espaço disponível do livro, de maneira livre, possibilitando desenho, escrita, técnica de preferência (canetinha, lápis de cor, tinta, tesoura, cola etc). Tema livre.
- Direcionada - o(s) autor(es) estruturam as personalizações, deixam espaços específicos e sugeridos, direcionados para a criança escolher dentre um número fechado de alternativas de atributos e personalizar; esse aspecto é mais conhecido como customização de elementos personalizáveis do livro (SCHIMMT, 2012).

### 6.2.1 Pesquisa de L.I.I.I. no mercado local

Nessa fase da pesquisa, pretende-se identificar o(s) tipo(s) de personalização a serem trabalhados referentes aos mecanismos da personalização, conforme investigação dos similares, com levantamento das características aplicadas nos L.I.I.I. já existentes no mercado. O **objetivo** é extrair quais elementos já são personalizados, quais mecanismos já são aplicados e quais ainda não são empregados, mas que poderiam ser adotados nos L.I.I.I. (LACERDA *et al.*, 2013; DRESCH *et al.*, 2015). Assim, foram considerados de forma geral e sucinta O QUE, POR QUE, QUANDO, ONDE, COMO e QUANTO podem ser instauradas a personalização nos L.I.I.I.

QUADRO 39 – RELAÇÃO DOS L.I.I.I. ENCONTRADOS NAS PRINCIPAIS LIVRARIAS DE CURITIBA-PR

	Títulos		
<b>Cultura (24/02/18)</b>	<i>Por que eu Leio</i> - Harper Collins (importado e traduzido), 2017	<i>Como fazer um livro de historinha</i> - Edições Usborne (importado e traduzido)	
<b>Curitiba (14/02/18)</b>	<i>Destrua este diário</i> – K. Smith, 2013		
<b>Quiosque Trem-bonde (Shopping Barigui) 14/02/18</b>	<i>Livro-brinquedo</i> - Lego, acompanha peças de montar - Durante a história, o(a) leitor(a) é convidado(a) a montar seu próprio herói, conforme a narrativa.	<i>Diário com caneta invisível</i> - sem autoria, contudo, fornece uma caneta que contém, na extremidade, uma luz negra a qual ilumina e permite a leitura do diário apenas pelo autor/usuário.	
<b>Saraiva 02/03/18</b>	<i>1000 adesivos de terror</i> - Fiona Watt. Ed. Usborne (importado e traduzido), 2017. Narrativa presente.	<i>Vestindo minhas amigas</i> - Moda de época - Lucy Bowman. Interativo com adesivos. Há um conteúdo sobre história da moda e um posterior desafio de aprendizado, passível de personalização (importado e traduzido), 2017	<i>Mais de 100 monstros para desenhar</i> - Fiona Watt. Ed. Usborne Livro interativo, narrativa presente, estimula a criatividade (importado e traduzido), 2016.

<b>Livraria Rosário</b>	<b>do</b>	<i>Enrique e os monstros</i> - Montero. Ed. Alegria. 2011. Narrativa presente.		
-------------------------	-----------	--	--	--

FONTE: A autora (2018).

Por meio da pesquisa observacional sistemática, a investigação foi baseada nos mecanismos personalizáveis de L.I.I.I. dos similares no mercado local (livrarias gerais e específicas de Curitiba), cujo resultado está organizado a partir das livrarias gerais, seguidas das especializadas. As livrarias gerais: Curitiba, Cultura, Vila, Saraiva e Quiosque do Shopping Barigui. No primeiro contato com a seção de livros infantis, depara-se com livros infantis de atividades, com interação pela pintura (lápis de cor, massa de modelar, adesivos etc).

Importante salientar que há pelo menos dois tipos de livros ilustrados infantis: o livro de atividades e o L.I.I.I. A diferença entre o livro de atividades e o L.I.I.I. é que o segundo apresenta uma narrativa, um contexto interligando toda a obra, constituído de personagens, cenários, que esteja composto por um início, meio e fim, além dos mecanismos de personalização que estão relacionados de alguma forma à narrativa. O livro de atividades é repleto de tarefas dispersas (sem compromisso com a narrativa/tema), como palavras cruzadas, operações aritméticas, pintura de personagens famosos da mídia, que não fazem parte do interesse desta pesquisa.

Existem livrarias especializadas em livros infantis criativos; nos casos aqui pesquisados, apenas apareceu a papelaria Le Papier, onde o livro personalizável paranaense *Preguiça e coragem*, de Priscila Prado, foi encontrado. As livrarias especializadas investigadas foram Solar do Rosário e Baloon Brinquedos. Solar do Rosário apresentou apenas um exemplar com grau de personalização 1, onde o leitor era convidado a desenhar o personagem principal e atribuir-lhe um nome próprio, na última página do livro, de autoria de Beatriz Monteiro e Ilustração de Ana Rocha, intitulado *Enrique e os monstros*, 2011. Na loja de brinquedos Baloon (especializada em produtos de desenvolvimento infantojuvenil), não foram encontrados L.I.I.I. personalizáveis, apenas livros de atividades.

Nos L.I.I.I. personalizáveis encontrados no mercado (livrarias de Curitiba), foram considerados os itens de personalização:

- Dados do livro: título, ano, autor, ilustração, editora, categoria.
- Quais aspectos que se modificam no livro: ESTRUTURA (conteúdo: funcionalidade/informação); APRESENTAÇÃO (autoria/coautoria, personagem, enredo/narrativa, cenário, vestuário, objeto, entrada do leitor na história); Tipo e grau de personalização: QUEM INICIA (usuário, *designer*, parentes, professor, sugestão do autor); COMO SE MODIFICA (exclusão,

acréscimo, ordem, substituição, sugestão); POR QUE PERSONALIZAR (funcional, estética, simbólica, imaginação, criação, identificação, educação, valor social/moral, mercado/marca); QUANDO PERSONALIZA (pré-interação, durante, pós-interação, qualquer tempo); ONDE SE MODIFICA (início, desenvolvimento, fim).

## 6.2.2 Definição de tipo e grau de personalização

Já os **tipos** e os **graus** de personalização em L.I.I.I. (a graduação de personalização em L.I.I.I. constitui uma das inovações de pesquisa) foram sendo incorporados conforme a literatura investigada e estudada, juntamente com a inovação proposta.

A tipificação da personalização foi estruturada nos dados formulados do quadro 46, somados à extração da literatura (os dois itens abaixo) e similares encontrados no mercado:

1º - Análise das categorias de personalização em livros infantis de Meneggazzi e Padovani (2017), *Personalization on children's e-book: an analysis of book apps* (p. 391- 400);

2º - Tese de Schimdt (2012), cujo tema central é personalização em jornal *online*.

O **grau de personalização infantil** no L.I.I.I. consiste em uma proposta desta pesquisa, pois há livros que permitem interação e personalização em apenas uma lauda, enquanto outros possibilitam a interação e a personalização no percurso de todo o livro, indicando graus de personalização bem distintos.

Assim, conforme a classificação de Schmitt (2012), a porcentagem de efemeridade é dada à graduação de pouca duração, ou seja, não interfere tanto no conteúdo do L.I.I.I. A porcentagem da persistência apresenta grau da durabilidade e importância com respeito à alteração do conteúdo, tanto do tema quanto da narrativa do L.I.I.I. (adaptado da classificação metodológica de SCHMITT, 2012).

Na classificação do grau de personalização, foram fixados os seguintes parâmetros:

QUADRO 40 – GRADUAÇÃO DE PERSONALIZAÇÃO EM L.I.I.I.

	<b>Grau 1</b>	<b>Grau 2</b>	<b>Grau 3</b>	<b>Grau 4</b>
	Apenas o nome/coautoria, de 1 a 2 laudas	Nome/coautoria, de 2 a 10 laudas	Todo o livro, desde a coautoria, limitado apenas pela estrutura e conteúdos orientados/diferenciados.	Todo o livro, desde a coautoria, limitado apenas pela estrutura orientada de conteúdo livre para a criação.
<b>Efemeridade</b>	50% a 80%	50% a 80%	5% a 20%	1% a 10%
<b>Persistência</b>	5% a 20%	20% a 50%	80% a 95%	90% a 99%

FONTE: A autora (2019).

A categorização da graduação de personalização dos L.I.I.I. pode ser conferida no quadro elaborado no Apêndice 19.

Na pesquisa dos similares, foram classificados e observados os seguintes elementos possíveis de personalização:

- Informações gerais:
  - Livros Ilustrados Infantis Impressos para crianças no processo de alfabetização;
  - Informações gerais, como ano, categoria, editora, premiação (se houver), autoria e ilustração;
  - O que é modificável no L.I.I.I. – Observação sobre as páginas em branco, todo o conteúdo narrativo (ou parte dele), possibilidade de realizar desenho livre ou apenas uma porcentagem do desenho, entre as páginas, se há local para definir a coautoria da criança etc.
- Da estrutura – Os aspectos que formam o construto livro;
  - Conteúdo – Alteração na funcionalidade ou na forma de informação.
- Apresentação
  - Autoria/coautoria – há possibilidade de integração do nome da criança;
  - Personagem – possibilidade de alteração ou integração de personagens;
  - Enredo/narrativa – possibilidade de alterar a ordem da história, ou qualquer parte;
  - Cenário – possibilidade de alterar o local onde acontece a história;
  - Entrada do leitor na história – possibilidade de integrar o leitor-criança à narrativa e fazer parte da história.
- Tipos de personalização – Conforme a literatura, distinguir quais categorias são mais populares
  - Individualizada/Segmentada – trata-se do tipo de personalização baseada no segmento, do grupo de perfil similar;
  - Centrada no fornecedor – personalização projetada pelo fornecedor, que tem o próprio mecanismo que atende ao mercado industrial específico;
- Grau de personalização – classificar o grau de personalização presente, de acordo com o Quadro 7;
- Quem inicia – distinguir a pessoa que inicializa: pode ser o leitor, o autor, o mediador adulto;
- Como se modifica – qual método está sendo utilizado
  - Exclusão – algum elemento/componente do L.I.I.I. pode ser eliminado;



- Acréscimo – algum elemento/componente do L.I.I.I. pode ser inserido;
- Ordenação – algum elemento/componente pode ser deslocado da ordem;
- Substituição – algum elemento/componente pode ser trocado;
- Sugestão – algum elemento/componente pode ser alterado, conforme as sugestões vindas do autor/ilustrador, ou orientado para um mediador adulto;
- Por que (Justificativa) – Argumento específico para a alteração;
  - Funcional – função que diferencia a informação;
  - Estética – função que altera a função da beleza, proporção;
  - Simbólica – função que altera algum motivo icônico;
  - Imaginação – função que estimula a fantasia;
  - Criação – função que estimula algo novo;
  - Identificação – função que estimula a identificação pelo espelhamento;
  - Educação – função que estimula o aprendizado;
  - Valor social/moral – função que impõe um fundo de valores sociais ou morais;
  - Mercado/ marca – apropriação para aumento de demanda.
- Quando (momento/etapa)
  - Pré-interação – capa;
  - Durante – dentro da narrativa;
  - Pós-interação – após a história;
  - Qualquer tempo – todo o livro.
- Onde (em qual elemento)
  - Início
  - Desenvolvimento
  - Fim

Após essa etapa de investigação e classificação, foi possível delinear quais aspectos podem ser integrados nas etapas do processo do mecanismo de personalização.

### 6.3 ANÁLISE DE MÉTODOS PARTICIPATIVOS EXISTENTES

O método em *Design* surgiu no final do século XIX, paralelamente à Revolução Industrial, com Morris e Ruskin, os quais pensaram nos processos artesanais de produção, adequando as ideias de Muthesius, que disseminou a concepção de padronização. A evolução desse conceito impulsionou o

desenvolvimento do método para projetar artefatos, tanto os desenhos quanto o processo do *Design* (EL MARGHANI, 2011, p. 67; BAXTER, 2017).

O método do *Design* tem herança da teoria de sistemas na elaboração da sistemática de análise do sistema, na Inglaterra, em 1962 (I Congresso, realizado por J. C. Jones e D. G. Thorney) e da área de Engenharia de Produção, desde 1965, segundo os precursores Asimov (autor do primeiro Método de Desenvolvimento de Produto, em 1964) e B. Archer (autor do Método Sistemático para *Designers*, em 1965). O método é fundamentado pela análise crítica da pesquisa aplicada e do *Design* (EL MARGHANI, 2011; MARTIN; HANNINGTON, 2012).

Desde então, o processo do *Design* tem evoluído na elaboração e organização das etapas, fases, atividades, tarefas que contribuem na tomada de decisão e operação, por meio de alicerce coerente por todo o andamento do produto/ serviço/sistema. O processo de *Design* é considerado mais relevante que o próprio produto/serviço/sistema, pois necessita da multidisciplinaridade, na busca de soluções, sejam problemas físicos de produção, para os quais a Engenharia pode cooperar, através de solução tecnológica/estatística, sejam problemas subjetivos a que as ciências humanas podem auxiliar, nos aspectos emocional, psicológico e social (CYBIS *et al.*, 2010; EL MARGHANI, 2011).

Os métodos canônicos em *Design* de Produto apropriaram-se dos termos habituais da área de Engenharia de Produção, tanto dos níveis quanto das fases. Os níveis servem para indicar se o processo estaria no estágio estratégico, de planejamento, e o nível operacional, apontando o estágio no qual o processo se encontra operante/atuante. Quanto às fases, destacam-se: Pré-desenvolvimento, para delimitar a fase de planejamento, contextualização; Desenvolvimento, para determinar a fase processual do projeto e Pós-desenvolvimento, para a fase a qual monitora a qualidade do artefato, conforme o *feedback* do usuário.

Nessa perspectiva, os termos adotados, atinentes às etapas, serão os que se adequam ao *Design* de Sistemas, incluindo principalmente aqueles que atendem e consideram fatores que implicam o usuário. Segundo Stanton *et al.* (2005) e Martin e Hanington (2013), são formados por basicamente cinco fases:

1ª fase, denominada **Planejamento**, corresponde à fase da definição do escopo (I);

2ª fase: **Exploração**, porque todo ato de pesquisa implica o *Design*, como, por exemplo, a pesquisa etnográfica (II);

3ª fase: **Geração conceitual**, em fase que se elabora um protótipo, no qual os participantes podem analisar os pontos positivos e negativos, com a finalidade de aprimoramento do projeto (III);

4ª fase: **Avaliação**, quando o refinamento e a produção são seguidos de acordo com os resultados dos testes aplicados (IV);

5ª fase: **Monitoria**, momento em que a qualidade é assegurada com a pesquisa de satisfação do produto com o público-alvo do mercado, sendo implementadas as correções, conforme os resultados da pesquisa (V).

Com a determinação dos termos que destacam os estágios processuais do *Design*, nesta pesquisa, passa-se ao desenvolvimento do processo de seleção de métodos, instrumentos e ferramentas capazes de auxiliar na construção do método proposto, quer no método geral, concernente às fases processuais do *Design* e ferramentas, quer no método de cocriação de mecanismos de personalização dos L.I.I.I. com crianças, ou seja, podem ser selecionados aqueles que seguem os critérios estabelecidos.

O exame dos métodos participantes existentes ocorreu por meio das teorias focadas no *Design* de sistemas, buscando-se nos fundamentos do *Design* Centrado no Usuário (DCU), do *Design* Participativo, isto é, métodos de cocriação já aplicados com crianças. Esses métodos e técnicas do *Design* e das Artes Visuais, que geram inovação, são analisados conforme os seguintes parâmetros (KIRWAN 1998; VREDENBURG *et al.*, 2002; GODOI; PADOVANI, 2011; LACERDA, 2013; DRESCH *et al.*, 2015):

- **Objetivos do método criativo** - qual(is) objetivo(s)/meta(s) o(s) método(s) pretendem alcançar;
- **Onde** - Na área do *Design* (STANTON *et al.*, 2005; CYBIS *et al.*, 2007; MARTIN; HANINGTON, 2012; KUMAR, 2013); na área da saúde (ALBINATI, 2008); na área das artes visuais (SOGABE, 2007; DUARTE, 2009; PASTINA, 2009; PILLOTTO SCHMIDLIN, 2010; SILVA *et al.*, 2010).
- **Quem** deve aplicar **e quando** o método criativo deve ser aplicado - por quem são aplicado(s) o(s) método(s), e em qual(is) etapa(s) é(são) aplicado(s); um passo a passo é descrito na sequência;
- **Etapas** de aplicação e apresentação de **exemplo** da aplicação;
- **Formas de participação/contribuição** - na forma de desenho livre, cores, temas da escolha da criança, segundo as instruções das tarefas/atividades durante as dinâmicas; na escala 1-1; as técnicas de desenho podem ser a lápis de cor, tinta guache, recorte e colagem, entre outros;
- **Ênfase na coleta/análise de dados** - como é(são) extraído(s) o(s) dado(s) do(s) usuário(s)/criança(s) e como é(são) realizado(s) a(s) análise(s) deste(s) dado(s);
- **Perfil da criança participante** - crianças entre 11 a 12 anos que estão na fase já alfabetizada e que consigam expressar preferências, pois as crianças de 7 a 8 anos ainda não têm o domínio e compreensão dentre palavras e as tarefas empregadas nas atividades;
- **Mediação** - dependendo da situação psicológica (timidez) da criança, pode necessitar do auxílio de um adulto, como a mãe, a madrastra, a cuidadora, ou o pai, o padrasto, os professores

habituais, *designers*, entre outros com os quais a criança tenha maior confiabilidade e liberdade de exprimir preferências;

- **Apresentação das informações na fase da tabulação** - como é(são) apresentado(s) o(s) refinamento(s) do(s) dado(s) e a(s) informação(ções), por meio de quadros;
- **Forma de tabulação dos resultados** - como é(são) realizada(s) a(s) mensuração(ções), ou mesmo a(s) apresentação(ções) do(s) resultado(s);
- **Possibilidade de aplicação (mecanismo de personalização) do método criativo** - analisar qual(is) possibilidade(s) de adaptação(ções) é(são) possível(is).

### 6.3.1 Análise de métodos do *design* participativo

Nesta etapa da estratégia de análise de dados, são verificados os métodos do *Design* participativo que têm o objetivo de extrair os mecanismos e os aspectos a serem desenvolvidos. A fase do estudo dos temas da pesquisa, na fundamentação teórica, permitiu extrair informações consistentes para a construção do método integrado, dentre os vários métodos e ferramentas do *Design*, selecionados conforme os critérios expostos anteriormente. Essa primeira coleta almeja extrair dados qualitativos quanto às características e elementos constituintes do L.I.I.L., para estabelecer as especificações que resultem em requisitos (GODOI; PADOVANI, 2011; DRESCH *et al.*, 2015).

Além dos parâmetros delineados, foram considerados os critérios encontrados pelas literaturas fundamentadas por Kirwan (1998), Vredenburg *et al.* (2002), Martins *et al.* (2003), Godoi (2009), Pastina (2009), Silva *et al.* (2010); Padovani e Ribeiro (2013), Oliveira e Dias (2015) e Schepers *et al.* (2017):

- Satisfação da criança com os resultados: o método precisa alcançar resultados satisfatórios para o usuário (criança);
- Melhoria no mecanismo de personalização: o método tem como objetivo flexibilizar mecanismos de personalização do artefato;
- *Feedback* interno da equipe: que os integrantes, ou participantes externos possam discutir, durante o processo de desenvolvimento do projeto;
- Economia de tempo e recursos financeiros no desenvolvimento: ter em vista o método que seja mais eficaz no alcance de metas;
- Abrangência do comportamento da criança observado: que considere a reação infantil;
- Consistência (quando avaliada por diferentes avaliadores): priorizar aquele método em que haja interação entre os participantes;

- Validade teórica: é relevante levar em conta a fundamentação com nomes canônicos no assunto;
- Capacidade de propor mecanismos ou diretrizes para redução de erros ou melhoria de performance;
- Flexibilidade de aplicação e análise de dados, ou seja, que possibilite adaptar, fundir a técnica, conforme o funcionamento da aplicação;
- Recursos necessários à aplicação: que funcione com *expertise* de *designers*, recursos financeiros e equipamentos, de acordo com o objetivo da pesquisa;
- Facilidade de documentação do processo de aplicação, pois a criança não tem tolerância num aguardo muito extenso/complexo;
- Aceitabilidade e disponibilidade;
- Facilidade de aplicação: a aplicação precisa ser clara, objetiva, minimizando a complexidade;
- Praticidade na aplicação: quanto mais prática a aplicação do método, menos tempo de espera da criança na compreensão e realização das tarefas;
- Entendimento dos critérios e parâmetros empregados pelo método;
- Compreensibilidade da forma de apresentação dos resultados;
- Aplicabilidade ao processo de *Design*;
- Lúdico e divertido: a criança não se engaja em trabalho sério de adulto, de sorte que os recursos precisam trabalhar com a imaginação, num contexto de jogos ou brincadeiras;
- Breve resolução (poucas etapas com a criança): a criança entre 7 a 10 anos não possui tolerância, segundo já mencionado anteriormente;
- Apelo visual maior para a captura de dados do que por palavras: a criança é alfabetizada, mas não tem domínio da linguagem textual;
- Possibilidade de ações que expressem o pensamento, o sentimento;
- Permita a interação consigo mesma e com outras crianças e adultos, ou seja, que os artefatos que criam possam ser compartilhados com os outros;
- Favoreça a observação na percepção, expressão e transformação: que a criança produza, ao interagir no momento do processo criativo com o instrumento.

Com a determinação dos termos que destacam os estágios processuais do *Design*, nesta pesquisa, passa-se ao desenvolvimento do processo de seleção de métodos, instrumentos e

ferramentas capazes de se integrar, na construção do método proposto, tanto no método geral de planejamento (fases/etapas) quanto no método de cocriação de mecanismos de personalização dos L.I.I.I. com crianças.

### 6.3.2 Primeira fase do processo de seleção dos métodos e ferramentas para a construção do método proposto

Para a construção de um método no *Design*, é relevante iniciar a pesquisa nos principais manuais canônicos do *Design* (produto e sistemas) que possam orientar as fases do processo. Ao considerar a vasta multiplicidade de métodos (bem como as nomenclaturas) de *Design* desenvolvidos, sintetizam-se fases, etapas mais constantes entre a maioria dos métodos. Na sequência, apresentam-se as ferramentas selecionadas dos artigos científicos encontrados por meio da RBS e RBA.

Após a análise conforme os parâmetros estabelecidos (6.3), passa-se para a segunda fase do processo de seleção das ferramentas, que permite definir as fases, etapas e instrumentos a serem integrados no método proposto. Para melhor entendimento das etapas da seleção dos métodos e ferramentas do *Design* e das Artes Visuais, a seguinte representação gráfica sistemática pode ser significativa:

FIGURA 33 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DAS ETAPAS DE SELEÇÃO DOS MÉTODOS



FONTE: A autora (2019).

O levantamento inicial se deu por intermédio de métodos do *Design* **geral** das linhas de produto, sistemas, inovação e as que contam com a participação colaborativa: os métodos canônicos e

didáticos para a prática criativa em *Design* de Baxter (2011), Kumar (2013), Martin e Hanington (2012), Pazmino (2015) e Vangundy (2005).

Os métodos e ferramentas extraídos dos artigos de Oliveira e Dias (2015), Pastina (2009), Silva *et al.*, a propósito das Artes Visuais (2010) e Scherer *et al.* (2017) foram selecionados de acordo com os parâmetros adotados.

Dos métodos observados nas literaturas canônicas, foram selecionados os métodos pelas fases, por ferramentas que podem gerar as tarefas pelas crianças e os métodos de avaliação para posterior aplicação na 4ª fase da pesquisa. As **repetidas** foram descartadas, segundo se verifica no quadro sintético da primeira coleta:

QUADRO 41 - RESULTADO DE NÚMEROS DE MÉTODOS POSSÍVEIS PARA A APLICAÇÃO NO MÉTODO DE COCRIAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DOS MECANISMOS DE PERSONALIZAÇÃO DOS L.I.I.I.

Método/Autor	Vangundy (2005)	Baxter (2011)	Kumar (2013)	Pazmino (2015)	Pastina (2009)	Silva (2010)	Scherer (2017)
Método pelas fases	0	0	7	15	0	0	1
Mecanismo de Personalização/atividades/tarefas	2	3	6	5	3	3	1
Avaliação				2			
Total	2	3	13	22	3	3	1

FONTE: A autora (2018).

A seguir, tem-se o quadro com os métodos **previamente** selecionados, de acordo com a análise das fases, etapas do *Design* existentes e que estejam conforme os critérios (em azul: métodos para fases e etapas de planejamento; em verde: ferramentas para os mecanismos e vermelho: para métodos de avaliação):

QUADRO 42 - QUADRO GERAL DOS MÉTODOS SELECIONADOS POSSÍVEIS DE INTEGRAÇÃO

Fases do método aplicado no <i>Design</i> para a pesquisa						
Nível	Estratégico	Operacional				
Fase	Pré-desenvolvimento	Desenvolvimento				Pós-desenvolvimento
Etapas	Planejamento	Exploração (I)	Conceitual (II)	Avaliação (III)	Execução (IV)	Monitoria (V)
		Criatividade	Protótipo	Aplicação/ Testes		
		Requisitos	Validação	Revisão		
Autor(a)/ Ferramentas (métodos)						
Baxter (2011)		Análise Morfológica				
Baxter		MESCRAI				



(2011)						
Baxter (2011)		Votação				
Pazmino (2015)	Briefing					
Pazmino (2015)	Equipe de Projeto					
Pazmino (2015)	Gráfico de Gantt/Pert					
Pazmino (2015)		Análise das Relações				
Pazmino (2015)		Análise Sincrônica				
Pazmino (2015)		Análise Diacrônica				
Pazmino (2015)		Análise Funcional				
Pazmino (2015)		Análise Estrutural				
Pazmino (2015)		Requisitos/especificação de projeto				
Pazmino (2015)	Análise do Problema					
Pazmino (2015)	Pesquisa das necessidades do usuário					
Pazmino (2015)		Análise das Relações				
Pazmino (2015)		Análise da Tarefa				
Pazmino (2015)		Painel de Conceito/Significado				
Pazmino (2015)		Painel visual do produto				
Pazmino (2015)		Painel do Público-Alvo				
Pazmino (2015)			Eliminação de Bloqueio mental			
Pazmino (2015)			Matriz de Decisão			
Pazmino (2015)			Matriz Diferencial Semântico			
Pazmino (2015)				Grupo Focal		
Pazmino (2015)	Memorial Descritivo					
Kumar (2013)	5 fatores humanos (Físico, Cognitivo, Social, Cultural, Emocional)					
Kumar (2013)		Visitar campo, ambiente				
Kumar (2013)		Entrevista, observar o usuário via imagens				
Kumar		Classe de				

(2013)		imagens				
Kumar (2013)	Sistema apresentado via diagramas (entidades, relações, atributos e fluxos)					
Kumar (2013)		Diagrama de Venn				
Kumar (2013)		Mapa de experiência atrativa				
Kumar (2013)	Resumo da estrutura de projeto visualmente					
Kumar (2013)			Construção de protótipo			
Kumar (2013)				Solução de protótipo		
Kumar (2013)				Solução de avaliação		
Martin e Hanington (2013)		<i>Design Thinking</i>				
Martin e Hanington (2013)		Colagem no painel				
Martin e Hanington (2013)		<i>Workshop</i>				
Martin e Hanington (2013)		Classificação de cartões				
Martin Hanington (2013)		<i>Design Participativo</i>				
Martin e Hanington (2013)			Questões de usabilidade			
Martin e Hanington (2013)			Teste de usabilidade			
Vangundy (2005)		Estímulo por imagem				
Vangundy (2005)		Moinho de vento/Teia de Aranha				
Martins et al. (2003)		Integração do IHC + <i>Design</i> participativo com crianças				
Pastina (2009)		Desenho coletivo entre pais e filhos				
Silva et al. (2010)		Técnicas das artes visuais no processo criativo infantil				
Oliveira & Dias (2015)		<i>Design Thinking</i> /participativo para criação de brinquedo com crianças				
Schepers et al. (2017)		Mapa participativo com crianças				

FONTE: A autora (2019).

### 6.3.2.1 Do método da fase de planejamento selecionado

Para a elaboração da distinção de fases e etapas do método, inspirou-se nas divisões coerentes do método do *Design* em geral. Os dois métodos, “*Workshop*” e “*Design Participativo*”, de Martin Hannington (2012), também auxiliaram na seleção para a inspiração do método. O método “*Briefing*” da fase de planejamento de Pazmino (2015), contribui com o objetivo de informar as principais informações do método.

Os instrumentos e ferramentas que ampararam a geração das atividades criativas com as crianças foram: 2 ferramentas possíveis para atividade com crianças de Baxter (2011); 2 instrumentos para métodos do *Design* de Martin e Hannington (2013); 1 ferramenta de Pazmino (2015); 1 ferramenta de geração criativa de Vangundy (2005).

Os métodos de fase encontrados em **Martin e Hanington (2012)**:

#### **1 - *Workshop*** (Etapas exploração e geração conceitual)

É um formato de *Design* participativo, no qual se consolida a cocriação, em sessões organizadas por vários participantes para trabalhar com membros em equipe.

O trabalho engaja os participantes (pode ser *designers* também) em atividades que estimulem a solução criativamente centradas em determinado(s) problema(s). As atividades podem ser compostas por etapas e passos com curta duração e que não esgotem os participantes. Essa prática é geralmente explorada por meio de técnicas visuais, as quais resultam em novas soluções, tanto para o produto quanto para o serviço/sistema.

#### **2 - *Design Participativo*** (Etapa exploração)

Esse método é cíclico, colaborativo, no qual participantes atuam no processo de pesquisa cujo levantamento das intenções de mudança se encaixa conforme as necessidades da comunidade ou de outros aspectos em questão.

O método de fase, inspirado de **Pazmino (2015)**:

#### **3 - *Briefing*** (Fase de Planejamento)

Essa ferramenta foi selecionada para o método geral e comunica sinteticamente os tópicos principais sobre as necessidades/restrições nas quais há pretensão de desenvolver um projeto de *Design*, tais como: natureza do projeto e contexto, análise setorial, público-alvo, dados da empresa, objetivo/ prazo/orçamento, aprovação/implementação/avaliação, informações de pesquisas.

Objetivo:

- Informar **o que** deve ser projetado (produto/serviço/processo/sistema);

- **Por que** deve ser desenvolvido, apresentando a justificativa do projeto;
- **Quais** necessidades/desejos devem ser atendidos;
- **Quem** serão os participantes integrantes no desenvolvimento do projeto.

A ferramenta selecionada que poderia auxiliar na tabulação do resultado final da aplicação do método é a Matriz de decisão.

#### 4 - Matriz de decisão (Nível operacional – Etapa conceitual)

Ferramenta que proporciona a comparação de alternativas em relação aos requisitos do projeto.

Objetivos:

- Medir capacidade de cada alternativa de se equiparar aos concorrentes (exemplo: atender a satisfação do leitor criança).

QUADRO 43 - EXEMPLO DE GRADUAÇÃO DE PREFERÊNCIA PARA TOMADA DE DECISÃO

Livro Ilustrado Infantil Impresso					
Ilustração	Critérios	A	B	C	Referência
Coautoria	Local do nome da criança	+	+	0	Livro que tenha espaço junto do autor
Cenário	Cheio de objetos (jogos/brinquedos)	-	+	-	Cenário com poucos objetos

FONTE: Adaptado de PAZMINO (2015).

Das ferramentas encontradas em **Baxter** (2011):

#### 1 - Mescrai (Sigla em português)/Scamper (sigla em inglês)

M – Modifique	S – Substitute
E – Elimine	C – Combine
S – Substitua	A – Adapte
C – Combine	M – Modifique
R – Rearranje	P – Proponha
A – Adapte	E – Elimine
I – Inverta	R – Rearranje

Objetivo:

- Criar soluções através de perguntas com base no método de geração de novas concepções de objetos, processos, ideias, sistemas, que sejam o resultado da soma ou modificação de outros já existentes.
- Pode ser utilizada para checar a lista de verificação/avaliação.

## **2 - Votação (Etapa Decisão)**

Tem como objetivo selecionar as opções de elementos já existentes, respeitando-se a preferência dos participantes.

As duas (02) ferramentas possíveis de apropriação de **Martin e Hanington (2012)**:

## **3 - Colagem de papel (Etapa exploração e geração conceitual)**

Atividade aplicada no *Design* participativo, a qual faculta aos participantes expressar visualmente seus pensamentos, aspirações, sentimentos, desejos e outros aspectos de seus hábitos, que, em outros meios comunicacionais, poderiam ser difíceis de expressar.

## **4 - Classificação de cartões (Etapas exploração e geração conceitual)**

Trata-se de uma técnica aplicada no *Design* participativo, que explora a participação de grupo e manifesta as categorias, relatando conceitos/ideias possíveis de materialização, além de procurar organizar seus conteúdos. Essa ferramenta descobre como o usuário do mundo “real” faz sentido com a sua compreensão “interior”.

Importante salientar que os conteúdos precisam estar organizados pela visão interna, sob a supervisão do mediador supervisor. É um instrumento eficaz e flexível, o qual auxilia na compreensão de “como” extrair informações do usuário-alvo; identifica a percepção e a descrição das informações dentre os grupos, generaliza um número possível de ideias para as categorias correntes. Não é complicado para mediar e o rigor depende da análise do mediador.

Objetivos:

- Coopera no esclarecimento e compreensão de significados ao usuário, em situações mais complexas;
- Auxilia na geração de opções e estrutura as informações, identificando menus, taxonomias, por meio de diferentes esquemas, para organizar na navegação;
- Contribui no desenvolvimento de informações, com as quais maximiza as necessidades dos usuários;

- Auxilia na avaliação das categorias. Pode identificar itens que dificultam categorizar ou possibilitar saber o que não é tão importante em relação aos demais;
- Avalia categorias dentre os produtos/sistemas que refletem o modelo mental/audiência e ajuda a alcançar suas metas, utilizando palavras no sentido mais apropriado;

Seguem seis passos:

1. Selecionar pelo menos três personagens para a dinâmica, um moderador que está familiarizado com o conteúdo, dar preferência aos participantes de perfil alinhado ao usuário-alvo e mais um responsável que auxilie e gerencie junto do conteúdo;
2. Trabalhar interativamente com os grupos, de preferência individualmente e em grupos pequenos de, no máximo três pessoas; ao ouvir seus comentários, é possível realizar uma análise exploratória (caso seja um número grande de amostra);
3. Limitar o número de integrantes, após quinze sessões, por exemplo, há retornos decrescentes na percepção que pode ser obtida, por meio das classificações dos cartões;
4. Utilizar 30 a 100 cartões, reservando 30 minutos para cada 50 cartões;
5. Incluir cartões em branco e canetinhas (marcadores), para que os participantes possam adicionar itens, se necessário;
6. Caso não surjam padrões consistentes em 30 minutos, renomear os cartões e/ou reconsiderar as categorias;

A meta da ferramenta exigirá algum tipo de ação por parte dos usuários. Contudo, isso poderá ser difícil para eles, se não entenderem como realizar as tarefas ou se as informações/instruções não estiverem claras e compreensíveis.

Do método didático de práticas criativas do americano **Vangundy** (2005), apenas uma ferramenta foi selecionada para a formulação dos **mecanismos de personalização**, que fossem visuais, de curta duração, de preferência, entre 20 a 30 minutos de execução, e que fosse fácil para as crianças realizarem a atividade criativa.

## 5 – Moinho de vento ou teia de aranha

Ferramenta que possibilita gerar ideias criativas, a partir de uma inicial. Proporciona uma visualização geral das fases, das etapas e dos procedimentos processuais, por intermédio de um mapa mental. Estimula a criar outras ideias em vista de uma inicial e é multiplicada pelos participantes.

- Desconstrói ações para reconstruir objetos de maneira que se apresentem de forma clara, visualmente;

- Mapear as características, conforme o lado direito do cérebro, na forma lógica, sequencial, analítica, e as características intuitiva, holística e criativa, do lado esquerdo do cérebro.

9 passos:

1. Distribuir o folheto com o mapa mental aos participantes e responder as dúvidas, após a explicação;
2. Expor todos os problemas que eventualmente surgirem. Incluem pessoas, processos, questões, expectativas, resultados, quaisquer aspectos que ajudem no desafio da atividade;
3. Instruir cada grupo para colar três peças de *post-its* no mural, dentre as planilhas de três cores, distintas lado-a-lado. Se se preferir, pode ser numa folha A3 na mesa;
4. Colocar no centro a imagem do objeto-questão, deixando claro o problema central daqueles listados e escrever abaixo da planilha com *post-its*. Esse elemento captura a questão primária (problema);
5. Pedir para desenharem uma caixa ou qualquer outra forma em torno dessa questão (problema). Se surgirem outros problemas, posteriormente, cronometrar o tempo;
6. Desenhar linhas com uns 10-15 cm de comprimento, a partir do objeto central, e escrever palavras relacionadas na linha;
7. Caso surjam mais relações, vão-se traçando mais linhas como subtópicos da principal;
8. Continuar desenhando linhas e adicionando tópicos com o surgimento das ideias;
9. Escrever essas ideias nos *post-its* (cada) e colar no painel para a avaliação.

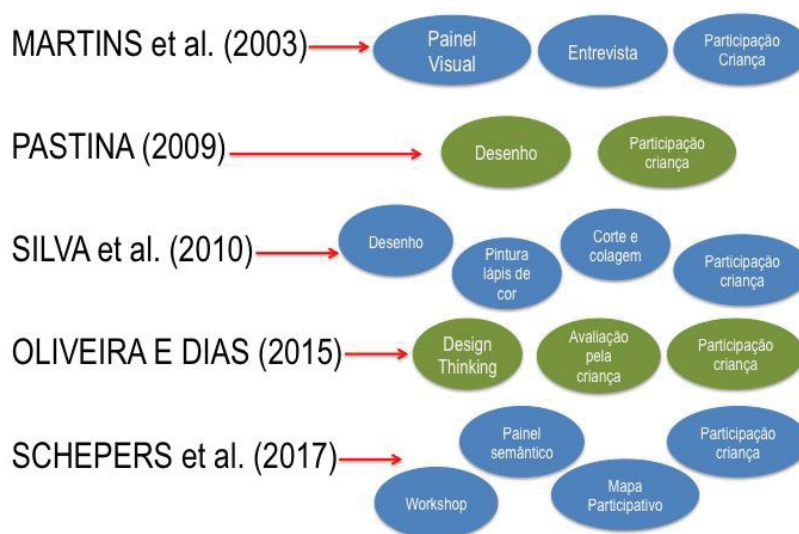
#### 6.3.2.2 Dos trabalhos científicos (contribuíram para a definição, quer das etapas, quer dos mecanismos de personalização e cocriação com crianças)

Por meio de cinco trabalhos acadêmicos (MARTINS *et al.*, 2003; PASTINA, 2009; SILVA *et al.*, 2010; OLIVEIRA; DIAS, 2015; SCHEPERS *et al.*, 2017), foi possível constatar métodos/ferramentas integradas (Artes Visuais e *Design* em geral) e aplicadas ao desenvolvimento de artefatos infantis (brinquedo, portal infantil e jogo interativo) com a participação da criança. Esses estudos forneceram informações relevantes que possibilitaram adicionar alguns critérios e parâmetros, para o refinamento do método.

As etapas e ferramentas extraídas desses estudos de caso podem ser mais bem compreendidas pela representação gráfica sistemática a seguir:



FIGURA 34 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DAS FERRAMENTAS EXTRAÍDAS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS



FONTE: A autora (2019).

#### Caso **Martins et al.** (Etapas exploração, conceitual e avaliação)

Trata-se do **primeiro** caso de aplicação do método que conta com a participação de crianças na concepção de um portal infantil na internet. De acordo com o artigo de Martins *et al.* (2003), justifica-se o direito da criança de manifestar e expressar suas preferências em todos os níveis dos processos de produção, distribuição e exibição da mídia, promovendo sua importância e sentimento de pertencimento a uma comunidade da qual participa, com sua própria cultura.

O método aplicado, nesse caso, foi por meio da abordagem da Interação Humano-Computador (IHC), que tem caráter interdisciplinar, preocupada com o desenvolvimento e a avaliação de sistemas computacionais interativos voltados às necessidades e às singularidades de seus usuários. Para atingir esse objetivo, busca-se compreender a maneira mais apropriada de proporcionar a interação de usuários com sistemas computacionais, através do estudo do usuário prospectivo e suas tarefas, de modo a colocar essa compreensão na prática.

A aplicação foi realizada com crianças de seis a dez anos, com diferentes níveis de conhecimento, de ambos os gêneros, as quais cocriaram protótipos do portal “Caledoscópio Júnior”, por meio da ferramenta bate-papo. Nessa primeira etapa, houve intensa interação e troca de informações, como revelação de suas preferências de brincadeiras, pensamentos, sentimentos e questionamentos sobre o uso da tecnologia no ambiente cotidiano delas. Essa interação favoreceu revelar também sua percepção da tecnologia e como se expressam, por meio dela.

Na segunda etapa, as crianças desenharam protótipos com atributos de sua preferência. Características que chamaram a sua atenção: o modo dos elementos que brilham, sua articulação e utilização de materiais físicos (lápis de cor, canetinhas, papéis recortados coloridos, espelhados etc.) disponíveis, os quais representem esse reflexo nos papéis. Os atributos de preferência foram somados aos relatos orais que especificaram o funcionamento como movimento, por exemplo, que não constavam nas representações gráficas. Nessa etapa, foi possível constatar a percepção da criança sobre o mundo que ela vivencia e como ela o transforma, relacionando as possibilidades das mídias que adota para expressar seu mundo.

Na terceira etapa, a prototipagem do portal, as crianças construíram um produto em relação à sua forma física e funcionalidade. Destacaram, ordenaram, dispuseram, pontuaram e especificaram objetos, ideias, sensações e afetos. Eis o relato de Martins *et al.*, que sublinha o envolvimento intenso das crianças no desenvolvimento de ideias para um protótipo satisfatório:

Essas representações simbólicas do site, carregam propósitos, vontades e intenções das crianças. Os desenhos também retratam o conhecimento e as experiências das crianças em relação ao meio tecnológico sobre o qual estavam pensando na elaboração do protótipo do site. Assim, as possibilidades como jogar, desenhar, escrever, imprimir, conversar com outros, enviar mensagens, fazer buscas sobre algum assunto, obter informações atualizadas -quase em tempo real - sobre um dado assunto foram explicitadas nos desenhos. (MARTINS *et al.*, 2003. p. 374).

Após a elaboração dos protótipos, elas compartilharam os trabalhos entre os colegas, o que promoveu a troca de ideias e esclarecimento das dúvidas, apresentando sugestões sobre os trabalhos dos demais. Esse momento de interação estabeleceu uma ponte entre o pensamento e a expressividade externa. A atenção foi estruturada por exigência da parte externa, o que forçou metas e ofereceu um *feedback*.

Por fim, as crianças desenharam seus protótipos, conforme as regras da interface, os elementos principais, outras paralelas, seções que distribuem o espaço, potencializando formas e espaços em que a comunicação e a interação sejam fluidas. Esse portal respeitou as ideias das crianças, resultou uma modelagem e auxiliou seu desenvolvimento, através de uma avaliação-piloto que considerou o contexto real e habitual de utilização.

#### Caso **Pastina** (Etapa exploração)

O **segundo** estudo de caso, de Pastina (2009), trabalha a ferramenta do desenho manual que a criança de 8 a 10 anos de idade é capaz de expor, conforme várias aplicações em pesquisa de pós-graduação em Artes Visuais. O artigo busca refletir sobre a apropriação e a cópia a respeito do desenho infantil como aprendizado e apresenta o quanto a criança se apropria, de acordo com o adulto ou colega mais experiente, no momento da criação e formação do traçado.

#### Caso **Silva et al.** (Etapa exploração)

O **terceiro** trabalho, de Silva *et al.* (2010), contribui com a apresentação das técnicas aplicadas de manifestação e expressão afetiva das crianças (8 a 10 anos de idade), por meio das técnicas em Artes Visuais: Desenho, Pintura, Recorte & Colagem e Modelagem em massinha/argila. Essas técnicas permitem liberdade na externalização dos desejos e manifestação de formas e cores, pelas mãos das crianças.

#### Caso **Oliveira e Dias** (Etapas exploração, conceitual, avaliação e execução)

O **quarto** caso, referente à pesquisa de Oliveira e Dias (2015), aborda o método do *Design Thinking* (DT), uma ferramenta de inovação utilizada para solucionar problemas, que tem como proposta gerar ideias em colaboração com as pessoas que serão impactadas. Protótipos são elaborados e testados durante o percurso do desenvolvimento, com o intuito de encontrar a melhor solução, minimizando custo e tempo.

O DT explora a capacidade intuitiva, reconhece os padrões e o desenvolvimento com significado afetivo, além do funcional, procurando compreender o usuário, suas necessidades e preferências, antes de construir e definir uma ideia. Esse método tem abordagem flexível e permite navegar entre as fases, de acordo com a necessidade da aplicação. Caracteriza-se pela fácil compreensão, é aplicável a qualquer segmento e favorece o trabalho colaborativo com crianças, na elaboração de um brinquedo inovador.

Esse estudo de caso do método DT envolveu as crianças, os pais e os profissionais, atribuindo credibilidade, a fim de que a ideia possa ser mercantilizada para a indústria.

A participação da criança aconteceu em duas etapas: a primeira, na 1ª etapa de ideação, com crianças de 9 a 12 anos de idade, no *Shopping Palladium* (Curitiba-PR), colaborando com a geração de ideias, de que resultaram trinta e quatro soluções, na atividade com duas horas e meia; com a aplicação do filtro pelos *designers* do projeto, restaram nove alternativas, que foram selecionadas por votos entre os membros da equipe. A segunda etapa de participação com criança foi na etapa de validação, com duas crianças de dois anos de idade, acompanhadas da mãe. Os outros dados foram coletados por meio de entrevistas com os pais das crianças entre dois a três anos de idade (OLIVEIRA; DIAS, 2015).

#### Caso **Schepers et al.** (Etapas exploração e geração conceitual)

O **quinto** estudo é o artigo de Schepers *et al.* (2017), relativo a uma pesquisa aplicada com 60 crianças de 6 a 10 anos de idade, as quais desenvolvem interação com jogos junto de 8 mediadores adultos e 2 dos *designers* autores. Apropriam-se de vários métodos de pesquisa, tais como entrevistas, observação participativa, *workshop*, painel semântico e mapa participativo.

A atividade é denominada “Fazendo coisas”, cujo método foi aplicado em três etapas, durante um mês, contando com 20 crianças de ambos os gêneros, por etapa.

O objetivo da atividade era capturar os significados de jogar, brincar, para as crianças. A primeira etapa foi levantar as experiências das crianças do jogar, através da ferramenta painel semântico, buscando responder **o que, quais aspectos** as crianças poderiam mudar num jogo divertido. A segunda etapa correspondeu às atividades de desenhar, recortar e colar elementos que representaram esses desejos das crianças, a fim de possibilitar visualização.

A terceira etapa foi realizada por meio de um mapa participativo, o qual, após análise da repetição de padrões e relações baseadas no estudo de Glenn *et al.* (2013, *apud* SCHEPERS *et al.*, 2017), resultou na seguinte classificação (cada categoria foi acompanhada e auxiliada por um mediador adulto):

- Atividade de jogo – visualizar futebol, jogar *videogame*, fazer nada é chato, quebra-cabeça; percebeu-se que as crianças se empenham mais nas atividades em que se envolvem;
- Pessoas associadas ao jogo – gostam de jogar com qualquer pessoa, amigos, parentes, avô, descrevem como um círculo mágico de pessoas;
- Locais de jogo – qualquer local que possibilite a realização dos jogos;
- Regras do jogo – fator constante que influencia diretamente o fluxo do jogo; observações no mapa apresentaram regras impostas, tanto por adultos quanto pelas crianças; respeitar as regras é obrigatório para a validação;
- Objetos de jogo – “Fazer coisas” indicou que as crianças brincam, criam qualquer coisa, possuindo os materiais apropriados, como o *crayon*, celulares, blocos de encaixe, opinam nas regras do vestuário (socioculturais);
- Duração do jogo – o tempo e a frequência das atividades interativas.

Essa atividade colaborou na constituição do desenvolvimento e ampliação da perspectiva dos *designers* sobre o olhar da criança na sua participação do processo de *Design*. A incorporação dos elementos foi vital para a reformulação do **que, quais e como** gostariam que os jogos fossem elaborados e reajustados, conforme a perspectiva da criança usuária.

#### 6.3.2.3 Dos métodos que podem auxiliar na 4ª fase da pesquisa (Análise e avaliação)

Independentemente do método a ser empregado, a meta principal de realizar a avaliação centra-se em explicitar detalhadamente os mecanismos do exame do artefato, evidenciar os resultados

em relação às métricas inicialmente projetadas. Ora, para as avaliações qualitativas do artefato, é importante explicitar as partes envolvidas e as limitações de perspectivas e evidenciar o que realmente funcionou como previsto e os ajustes necessários no artefato. Os instrumentos de avaliação a seguir foram extraídos e selecionados de várias literaturas, cujo objetivo está inserido na hipótese de análise da plena funcionalidade e fluidez do método.

### 1 - Grupo focal

Método de avaliação (DSR) que, por meio de reunião/encontro com vários especialistas de diferentes áreas, colabora na elaboração de soluções, além de auxiliar na análise dos processos empreendidos entre as fases e etapas. O grupo pode garantir uma discussão mais profunda e colaborativa em relação aos artefatos desenvolvidos. Para a empresa, o departamento de *marketing* e publicidade reúne consumidores-alvo do artefato e são entrevistados, com discussão também interagida com o grupo (CYBIS, 2012, p. 165; LACERDA *et al.*, 2013, p. 755; PAZMINO, 2015, p. 244).

Objetivos:

- Observar as reações;
- Um moderador/mediador apresenta o protótipo/processo para a avaliação do grupo;
- Incentivar o grupo a dar ideias, críticas construtivas que permitam expandir a compreensão, sem necessariamente chegar a um consenso.

O Grupo Focal pode ser de dois tipos:

QUADRO 44 - CARACTERÍSTICAS DOS DOIS TIPOS DE GRUPO FOCAL

Características	Grupo Focal Exploratório	Grupo Focal Confirmatório
<b>Objetivo</b>	Auferir melhorias incrementais agéis na criação dos artefatos	Demonstrar o uso do artefato desenvolvido no campo prático
<b>Papel do Grupo Focal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer informações que possam ser utilizadas para possíveis alterações, tanto no artefato quanto no roteiro do Grupo Focal.</li> <li>• Refinamento do roteiro do Grupo Focal e identificação de artefatos a serem empregados em outros grupos.</li> </ul>	O roteiro de entrevistas pré-definidos para ser aplicado ao grupo de atuação, não deve ser alterado ao longo do percurso, com a finalidade de garantir a comparação entre cada Grupo Focal participante.

FONTE: Adaptado de LACERDA *et al.* (2013).

**2 - Memorial descritivo** (Fase planejamento – Etapas: exploração, geração conceitual, avaliação e execução)

Documento explicativo das características do produto/serviço/sistema projetado e do respectivo processo de produção/desenvolvimento (PAZMINO, 2015, p. 268).

Objetivos:

- Descrever todo detalhamento do processo, inovação, benefícios e dificuldades, evolução, padrão estético, emprego de novas tecnologias, aplicações práticas e os resultados.
- Apresentar os resultados, por meio de gráficos, infográficos, desenhos, tabelas, quadros, fotos.

### **3 - Observacional**

Método de avaliar através da observação - Estudo de caso: Investigar sobre o artefato existente; Estudo de campo: Monitorar o uso do artefato em vários projetos; Ambos podem fornecer uma avaliação mais abrangente do funcionamento do artefato construído, de modo a integrar um método que conduz a pesquisa (HEVNER *et al.*, 2004, p. 86).

### **4 - Analítico**

Método de avaliar analiticamente – Análise estatística: avaliar a estrutura do artefato para qualidade de recenseamento; Análise da arquitetura: Examinar o enquadramento do artefato na estrutura técnica do sistema geral; Otimização: Demonstrar o limite maximizado/otimizado do funcionamento do artefato (HEVNER *et al.*, 2004, p. 86).

### **5 - Experimental**

Método avaliativo por meio de experimentação - Experimento controlado: Examinar o artefato em ambiente controlado para certificar suas propriedades; Simulação: Realizar o teste de funcionamento com dados simulados (HEVNER *et al.*, 2004, p. 86).

### **6 - Teste**

Método avaliativo por meio de testes aplicados - Teste funcional: Executar o procedimento do artefato para levantar eventuais falhas e identificar erros; Teste estrutural: Realizar testes com os passos e métricas para implementação do artefato (HEVNER *et al.*, 2004, p. 86).

### **7 - Descritivo**

Método avaliativo por meio da descrição – Informação argumentada: Fundamentar o estudo com base em pesquisa científica, com o intuito de convencer a respeito da relevância do artefato; Cenário: construir ambiente detalhado da utilização do artefato (HEVNER *et al.*, 2004, p. 86).

Após análise, foram definidos todos os instrumentos que estarão presentes em diferentes etapas e fases do método.

#### 6.4 ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS QUE AUXILIEM NAS ESPECIFICAÇÕES

As entrevistas serviram para extrair informações sobre os métodos empregados pelos profissionais, que contribuam no desenvolvimento da criatividade e que demonstrem as condições ideais que influenciem o estímulo criativo da criança na captura de dados, no processo da criação (BRYMAN, 2016; MARTINS *et al.*, 2003; OLIVEIRA; DIAS, 2015).

As entrevistas foram realizadas com dois grupos: os professores de Educação Artística e os autores/ilustradores.

A técnica de coleta nas entrevistas foi semiestruturada, com o objetivo de identificar os mecanismos e as condições de ambiente e materiais, as quais podem favorecer a fluidez na criatividade das crianças.

A participação é individual, nas entrevistas com os especialistas, e coletiva, na aplicação da dinâmica (foram aplicados dois momentos de entrevistas: o individual e o coletivo) e durante os dois ciclos práticos de atividades com as crianças.

QUADRO 45 - SÍNTESE DOS OBJETIVOS, TÉCNICAS E PARTICIPANTES DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ENTREVISTAS		
Professor(a) de Educação Artística		
Objetivo(s)	Procedimento	Perfil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter o conhecimento de quais condições (ambiente, materiais, linguagem etc.) que favorecem a criatividade das crianças, durante a aula de desenho;</li> <li>• Obter o conhecimento da melhor forma/maneira/modo/método para estimular a criatividade da criança;</li> <li>• Caso seja do modo individual: quais aspectos são considerados e quais modos são aplicados;</li> <li>• Caso seja do modo coletivo: obter as informações dos aspectos a serem considerados e quais modos/métodos são aplicados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semiestruturada Individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de <i>Design</i>, artes, educação artística</li> <li>• Lecione com crianças</li> </ul>

FONTE: A autora (2018).



O segundo grupo entrevistado reúne os autores e ilustradores de L.I.I. que têm participado ou tenham interesse na produção de livros personalizáveis, para o levantamento de dados possíveis de aplicação do método de personalização nos elementos consitutivos dos L.I.I. Foram entrevistados a autora do livro *Preguiça e coragem*<sup>21</sup>, a paranaense Priscila Prado (a qual igualmente respondeu ao questionário), e alguns dos ilustradores de sua publicação, sendo que uma professora de Educação Artística infantil teve participação como uma das ilustradoras dessa obra. O questionário também foi respondido pela autora e ilustradora Ana Teixeira, que teve participação dos netos, na elaboração do livro *Minhas duas avós*.

QUADRO 46 - SÍNTESE DOS OBJETIVOS, TÉCNICAS E PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS/QUESTIONÁRIOS COM AUTORES E ILUSTRADORES DE L.I.I.I.

ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO		
Autor/Ilustrador de L.I.I.I.		
Objetivo(s)	Procedimento	Perfil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir o conhecimento do método que aplicam, para extrair informações sobre as crianças ao escrever e ilustrar;</li> <li>• Caso haja participação da criança, em qual etapa ou momento há essa interação;</li> <li>• Qual o grau de intensidade na participação da criança, na cocriação;</li> <li>• Qual(is) o(s) método(s) empregado(s);</li> <li>• Desse(s) método(s), qual(is) a(s) etapa(s) de que a criança participou ou deveria participar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semiestruturada individual</li> <li>• Questionário semiestruturado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritor ou ilustrador que tenha pelo menos uma publicação de L.I.I.I.</li> </ul>

FONTE: A autora (2018).

O método de **conversação** situa-se na fase preliminar (SLESS, 2003) da teoria do Design Informacional, adaptado para o DSR, método que contribuiu na 5ª etapa de coleta com a conversação

<sup>21</sup> Título que foi finalista de um dos mais importantes concursos da categoria, o Prêmio Jabuti de 2013.

com as crianças, durante a aplicação da dinâmica. A conversação, conforme Sless (2003), serve para o *designer* engajar pessoas com o projeto. Observa-se a reação e insere-se uma conversa que busca informações do que está errado com o projeto, preferências de usuários.

Desse modo, pode-se aprimorar as especificações de acordo com essas informações, as quais refinam e auxiliam no posterior estabelecimento de requisitos do projeto, todavia, enfatiza-se que não se trata de teste de usabilidade ou aplicação avaliativa, mas de um diálogo que predifine dados iniciais relevantes, os quais colaboram no processo da investigação. Pode ser realizado por contato virtual, físico (pessoalmente) individual, com grupos para posterior mensuração estatística (SLESS, 2003, p. 65). Nesta pesquisa, ocorre apenas o diálogo físico com o grupo de crianças, com o objetivo de estabelecer parâmetros qualitativos e funcionais do método integrado proposto.

Após a obtenção das respostas da entrevista e dos questionários, foi possível determinar alguns requisitos, sendo as três primeiras questões direcionadas às professoras de Educação Artística infantil; da quarta à sétima questões, para as ilustradoras; a oitava e nona, exclusivamente às autoras:

QUADRO 47 – RELAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INFANTIL, AUTORAS E ILUSTRADORAS DE L.I.I.I. SOBRE O PROCESSO DO L.I.I.I.

Perguntas/respostas	Professora 1 <sup>22</sup> e Ilustradora	Professora 2 <sup>23</sup>	Autora 1 <sup>24</sup>	Autora 2 <sup>25</sup>
<b>Condições que favorecem a criatividade das crianças (ambiente, materiais, linguagem etc.)</b>	Ambiente de sala de aula, mas com mesas e cadeiras de, modo experimental; Lápis de cor, canetinhas, tintas, papel vegetal; Termos são técnicos, mas passados com analogias cotidianas delas.	Buscar equilíbrio entre a racionalidade e a intuição, sem críticas excessivas, o ambiente precisa estimular os erros experimentais, permitir refazer uma “baguncinha” criativa.		
<b>Técnicas de estímulo à criatividade</b>	Crianças de 7 a 9 anos tendem a imaginar, já as de 9 a 14 anos preferem linhas mais realistas; A técnica experimental com desafios, gostam de criar com certo suporte	Deixar a criança criar seu percurso próprio, oferecer lápis de cor, tinta, que ela mesma experimente novas formas de fazer.		
<b>Individual/coletiva</b>	Coletivo	Momentos individuais para conhecer seu próprio limite e momentos coletivos para construir suas		

<sup>22</sup> A professora 1 corresponde à professora de Educação Artística infantil entrevistada cuja resposta está no Apêndice 2.

<sup>23</sup> A professora 2 corresponde à professora paulista Audrey Hodja, cujas respostas se encontram no Apêndice 3.

<sup>24</sup> A autora corresponde à autora paulista Ana Teixeira, cujas respostas se encontram no Apêndice 5.

<sup>25</sup> A autora corresponde à autora paranaense Priscila Prado, cujas respostas se encontram no Apêndice 6.

		referências, confiança, dependendo da situação que se gostaria de estimular.		
<b>Ilustração poderia ser personalizada?</b>	Sim			
<b>Quais aspectos de ilustração poderiam ser personalizados?</b>	Pode ser criada totalmente em folha em branco, ou parcialmente com o auxílio da folha de papel vegetal			
<b>Processo e comunicação entre o ilustrador com o autor</b>	Não nenhuma, o editor quem intermedia			
<b>Em qual etapa seria melhor contar com a participação da criança na ilustração?</b>	Não respondida		Pode participar sempre, a autora provoca os desenhos e desafia, constroem juntos.	No caso de <i>Preguiça e Coragem</i> , a participação só foi após a publicação.
<b>Qual melhor etapa para inserir a participação da criança no texto?</b>	Não respondida		Pode participar sempre, a autora provoca as histórias e desafia, constroem juntos.	A participação é salutar, depende da idade da criança e da proposta de cada livro.
<b>O que mais a criança poderia contribuir na personalização, além da ilustração e do texto?</b>	Não respondida		Sabendo estimular, a criança é livre de estereótipos e pode contribuir em resultados inimagináveis.	Não respondida

FONTE: A autora (2019).

Os requisitos gerados foram:

- as crianças precisam produzir em grupos;
- ter referência para desenvolver o desenho;
- utilizar materiais como: lápis de cor, canetinhas, papel vegetal, cortar e colar;
- ambiente de sala de aula com carteiras distribuídas em grupos;
- auxílio de um adulto para mediar as atividades.

O método experimental vivenciado pelas crianças tem suporte em materiais físicos em papéis coloridos (protótipos), tanto na 5ª etapa da 1ª fase (dinâmica) quanto na 3ª fase (aplicação). O material físico e manipulável é preferência marcante das crianças, no processo criativo, segundo Duarte (2009), e é mais acessível, facilitando o entendimento do andamento processual das etapas das atividades. Seguiu-se a preferência de materiais tácteis (os quais estimulam a criatividade infantil), por trabalhar os elementos e componentes do livro ilustrado infantil impresso, pois, de acordo com várias pesquisas

recentes no Canadá, EUA e Reino Unido, a demanda pelo material impresso do L.I.I.I. tem aumentado mais de 20% entre os anos de 2013 a 2016, com a consequente redução de 30% dos livros virtuais (STROUSE; GANEA, 2017).

## 6.5 DINÂMICA COM CRIANÇAS

A dinâmica trata de definir **o que e como** o L.I.I.I. pode ser personalizado, por meio da voz da criança.

Esse instrumento da coleta de dados foi aplicado em uma atividade (duas etapas) adequada e construída conforme os estudos dos **métodos em Design** (literatura), considerando os requisitos estabelecidos. Os métodos e ferramentas foram adaptados segundo a orientação do seguintes métodos extraídos do quadro 10 (*workshop*; painel visual; votação; estímulo por imagem; desenho coletivo entre pais e filhos; técnicas das artes visuais no processo criativo infantil; mapa participativo com crianças; colagem no painel; visita a campo, ambiente; análise da tarefa; MESCRAI e equipe de projeto).

**Duração:** 2 horas e 30 minutos (intervalo de 30 minutos, norma da escola onde foi realizada a dinâmica).

**Objetivos:** Realizar o levantamento de dados iniciais das propriedades relevantes de personalização dos L.I.I.I. Revelar **o que** do L.I.I.I. e **como** personalizá-lo, através da voz da criança.

**Quem participou:** A pesquisadora e os cinco mediadores: Félix Varejão ficou incumbido do grupo “Objetos”; Márcia Alves e Juliana Bueno mediarão o grupo “Personalização”; Caroline Melnick mediou o grupo “Local/cenário”; e Stephania Padovani mediou o grupo “História”. Todos os facilitadores tem formação em *Design* na UFPR e possuem pesquisa ou trabalham com crianças, na educação. Foi feita uma reunião, na véspera da aplicação, entre os mediadores e a pesquisadora, para um prévio entendimento da realização da dinâmica. Ademais, contou-se com a participação de trinta e sete alunos (18 meninos e 19 meninas) do 1º ano do Ensino Médio (11 a 12 anos de idade).

Foi definido que a idade da criança mais avançada tem melhor compreensão das atividades a serem realizadas para o L.I.I.I. personalizável, que crianças menores (7 a 9 anos, processo de alfabetização).

**Onde:** Uma Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio em Curitiba-PR.

**Quando:** Dia 21 de setembro de 2018, das 14h às 17h.

**Quais métodos foram utilizados:** Dinâmica no formato de *workshop*, realizada em duas etapas de atividades:

**1ª etapa:** Desconstrução inteira da cópia do livro P/B *Ovo do bolo*. Por meio de conversação e discussão, os quatro grupos, que correspondem aos quatro elementos do L.I.I.I. (esses quatro elementos foram predefinidos conforme o nível de compreensão da criança, presumindo que os elementos gráficos seriam complexos para essa fase da pesquisa), escrevem sugestões em cartões (*post-its* coloridos) e colam num painel A3.

**2ª etapa:** Todos os quatro painéis foram colados no quadro negro, possibilitando a cada aluno selecionar o que personalizar, assim, todos escolheram redesenhar ou desenhar e pintar sua personalização. Essa etapa foi a reconstrução do L.I.I.I., conforme a seleção da criança.

Todo o processo experimental do desenvolvimento da dinâmica foi analisado, observado e registrado pela pesquisadora.

#### 6.5.1 Etapa desconstrução do L.I.I.I.

A primeira etapa foi aplicada com a desconstrução do livro *Ovo do bolo*, de Marilza Conceição, com o objetivo de capturar informações preferenciais possíveis das crianças.

A partir do livro todo copiado em preto e branco (P & B), as cópias foram distribuídas entre as crianças. Os objetivos:

a – Refletir e esboçar sobre a dinâmica que auxilie na geração de mecanismos, aspectos e requisitos, a partir da busca de transformar o L.I.I.I. tradicional *Ovo do bolo*<sup>26</sup>, de Marilza Conceição, num L.I.I.I. personalizável *Preguiça e coragem*<sup>27</sup>, de Priscila Prado;

b - Observar e capturar os dados perceptivos das crianças, ou seja, se elas enxergam/distinguem os elementos constitutivos do livro;

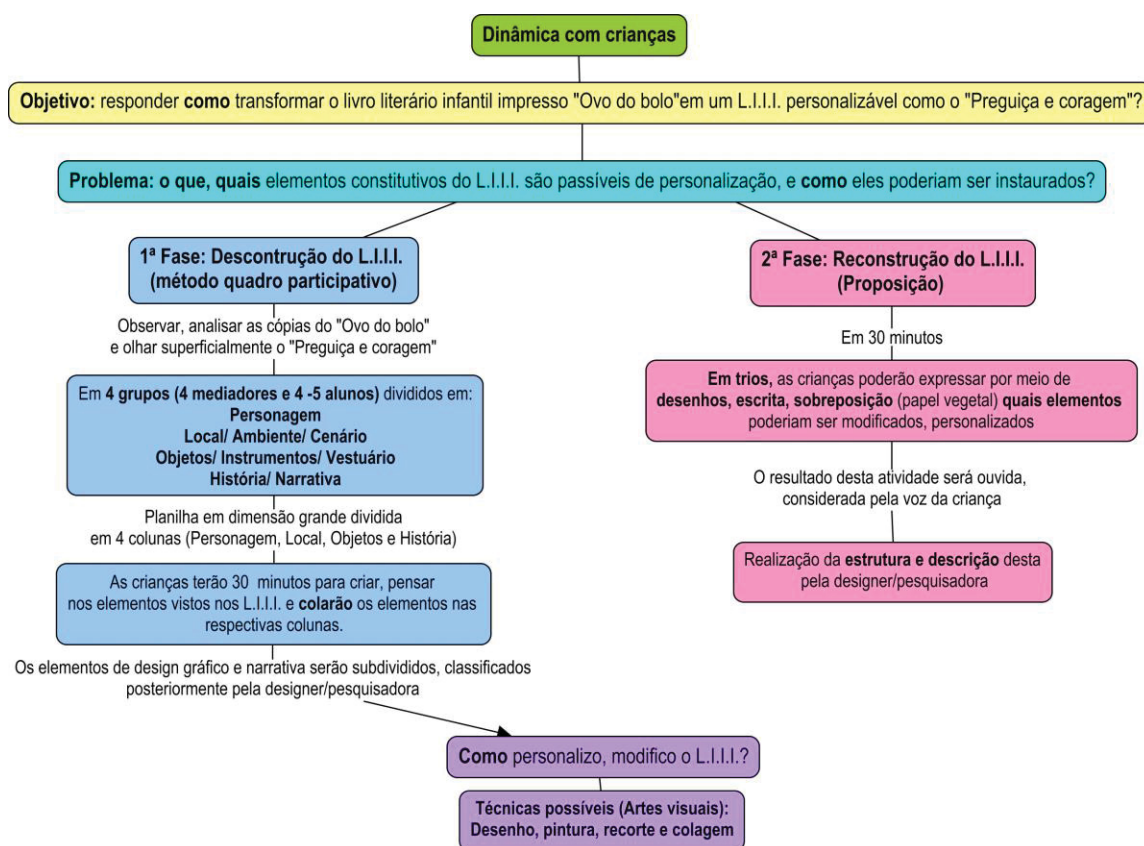
c - Observar e capturar os dados sobre as preferências de quais elementos elas gostariam de modificar;

d - Conforme os resultados, as informações definem as especificações de projeto e, conseqüentemente, os requisitos para o método integrado proposto.

<sup>26</sup> O L.I.I.I. *Ovo do bolo*, de Marilza Conceição, consiste em um artefato tradicional, com narrativa de início, meio e fim, contendo a protagonista com um problema e a história se desenvolvendo até a resolução.

<sup>27</sup> O L.I.I.I. *Preguiça e coragem*, de Priscila Prado, é um artefato personalizável, com tema definido, mas desprovido de narrativa sequencial, que permite alteração, pela criança, tanto na ilustração quanto nos conteúdos escritos do livro.

FIGURA 35 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DAS ETAPAS DA DINÂMICA COM CRIANÇAS



FONTE: A autora (2018).

Na primeira etapa da desconstrução, constatou-se que as crianças conseguiam distinguir as partes que lhes cabiam caracterizar e escrever nos *post-its*, para colocarem no painel A3 de cada grupo, com o auxílio do(a) facilitador(a). Houve “descobertas” de outras possíveis características personalizáveis, segundo se observa no quadro de pontos positivos e negativos da aplicação da dinâmica (conforme o quadro 50).



FOTO 1 - IMAGEM GERAL DA APLICAÇÃO DA DINÂMICA



FONTE: Capturada pela autora (2018).

FOTO 2 - IMAGEM DO GRUPO “HISTÓRIA”



FONTE: Capturada pela autora (2018).



FOTO 3 – IMAGEM DO GRUPO “LOCAL”



FONTE: Capturada pela autora (2018).

O objetivo da primeira etapa de capturar **o que** do livro ilustrado poderia ser personalizado seguiu com quinze minutos para a primeira leitura do conteúdo do livro concedido para a pesquisa intitulada *Ovo do bolo*. Com a dificuldade na concentração das crianças, a novidade da presença de professores e atividades diferentes da rotina na escola, a pesquisadora explicou a narrativa de modo sintético, reforçando o foco em identificar os elementos separadamente, com o intuito de anotarem suas percepções e preferências nos *post-its* (2 a 6 por criança).

Assim, em torno de 20 a 35 minutos, as crianças preencheram o painel A3 com suas contribuições. Ao preencherem, cada integrante do grupo discutiu se cada *post-it* seria ou não personalizável, colando adesivos que identificam positivamente (adesivo na cor verde/amarela), ou negativamente (adesivo na cor vermelha/preta).

#### 6.5.2 Etapa reconstrução do L.I.I.I.

Em seguida, os painéis foram colados lado a lado, no quadro negro frontal, para que cada aluno pudesse selecionar um *post-it* com adesivos verdes para personalizar, materializar em uma folha A4 branca, disponibilizando escrever uma nova narrativa, fala do personagem, e gerar novas/adaptar formas pela técnica de representação criativa: desenho, pintura ou corte e colagem. Mesmo sendo oferecida a possibilidade de cortar e colar partes do L.I.I.I., nenhuma das crianças escolheu recortar e colar, tendo a maioria escolhido desenhar; por sua vez, as que tiveram mais dificuldade em gerar algo do branco preferiram sobrepor a imagem com papel vegetal, realizando suas adaptações, e colorir,

algumas confiantes com a própria contribuição, outras com referências do colega ao lado. Há a possibilidade de existir competição entre as crianças para obtenção da melhor avaliação dos adultos, motivados por um êxito individual e não por êxito coletivo. Assim, para que a cocriação prevaleça é relevante a atuação e incentivo do aplicador e do facilitador quanto ao ganho do espírito colaborador de um trabalho em equipe.

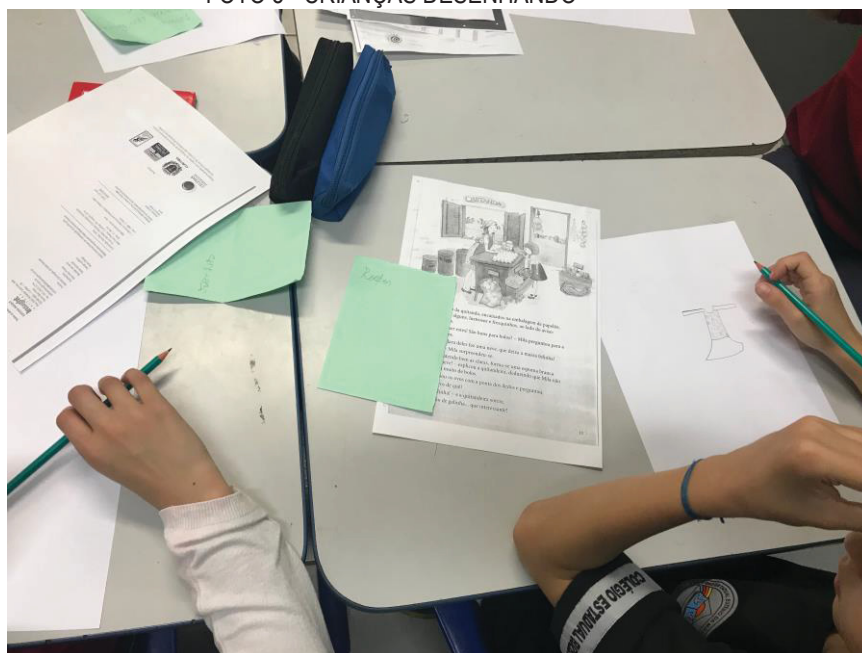
FOTO 4 - SELEÇÃO DAS CRIANÇAS PERANTE OS PAINÉIS



FONTE: Capturada pela autora (2018).

Em fila, cada criança passou pelos painéis, sem o compromisso de escolher a personalização desenvolvida ou do grupo (elemento: personagem, local, história, objeto) de que participou; anotou a personalização selecionada em uma pequena folha, retornou para sua carteira e desenvolveu a personalização preferencial.

FOTO 5 - CRIANÇAS DESENHANDO



FONTE: Capturada pela autora (2018).

FOTO 6 - CRIANÇAS DESENVOLVENDO A PERSONALIZAÇÃO



FONTE: Capturada pela autora (2018).

### 6.5.3 Resultados da dinâmica

Ao finalizar as atividades da dinâmica com as 37 crianças, foi possível determinar **o que e como** personalizar cada elemento do L.I.I.I. Os itens em verde são contribuições inovadoras geradas pelas crianças.

QUADRO 48 - RESULTADO DO QUE PERSONALIZAR L.I.I.I.

O que	Local	Personagem	Objeto	Historia	Total
Contribuição das crianças		1 Tema (gênero – terror)			
		1 Expressão facial			
		1 Falas			
	12	10 + 3	14	14	53

FONTE: A autora (2018).

QUADRO 49 – RESULTADO DE COMO PERSONALIZAR L.I.I.I.

Como	Desenho	Pintura (canetinha + lápis cor)	Corte	Colagem	Total
	25	15	0	0	40

FONTE: A autora (2018).

Após a aplicação da dinâmica, um breve questionário foi enviado para cada facilitador/mediador dos grupos:

1. O objetivo de capturar os elementos personalizáveis pelas crianças foi atingido, na primeira etapa (desconstrução)? Se sim, quais aspectos contribuíram no processo criativo; se não, quais aspectos impediram a geração criativa?
2. Quais os pontos positivos e negativos na geração criativa da personalização das crianças?
3. Na segunda etapa da dinâmica (reconstrução), o objetivo de identificar o elemento modificável em local/ personagem/objeto/história foi alcançado?
4. Quais os pontos positivos e negativos que encontrou?

As respostas do questionário aplicado aos facilitadores estão expostas no quadro a seguir:

QUADRO 50 - SÍNTESE DOS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA APLICAÇÃO DA DINÂMICA, SEGUNDO OS FACILITADORES

ETAPA/FACILITADORA	História (Facilitadora 1 <sup>28</sup> )		Personagem (Facilitadoras 2 <sup>29</sup> e 3 <sup>30</sup> )		Local (Facilitadora 4 <sup>31</sup> )		Objetos (Facilitador 5 <sup>32</sup> )	
	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
1 <sup>a</sup> etapa (Desconstrução do L.I.I.I.)	Post- <i>it</i> proporcionou: agilidade, curtiрам, mas economizaram ("é caro!"), possibilitou reposicionamento, tirar e recolocar; Cartaz para colocar os <i>post-its</i> , todos trabalharam em volta ao mesmo tempo; Mesas com as crianças voltadas umas de frente para as outras; Intervalos para "soltar a franga", desconstrair e retomar a atividade; Colocaram sem medo ou bloqueio	Entender o que era para ser feito, um dos alunos perguntou: "Quais são os elementos para montar uma história?" Assim, todos entenderam o propósito. Houve a necessidade de anotar os outros três componentes para distinguir o que seria válido (faltou material de apoio); Concentração dispensável naquele livro específico. Faltou	Entenderam a atividade de desconstruir; Alteraram a roupa, características físicas; Queriam acrescentar personagens; Levantou o interesse em mudar os aspectos do personagem;	Não houve identificação com a personagem principal; Dificuldade em controlar a dinâmica com os alunos (desafetos);	Foram identificados o que e como personalizar o cenário.	Dificuldade em dissociar narrativa e local/cenário; O mesmo com os personagens;	Cópia presa apenas com clips.	Dificuldade de concentração do grupo; Não conheciam a história do livro;

<sup>28</sup> Facilitadora 1 corresponde à professora Stephania Padovani, professora titular do Programa de Pós- Graduação do Design UFPR, orientadora da presente pesquisa.

<sup>29</sup> Facilitadora 2 corresponde à professora Juliana Bueno, pós-doutora em *Design* de Sistemas pela UFPR.

<sup>30</sup> Facilitadora 3 corresponde à professora Márcia Alves, doutora em *Design* de Sistemas pela UFPR.

<sup>31</sup> Facilitadora 4 corresponde à graduanda do *Design* da UFPR, Caro Melnick.

<sup>32</sup> Facilitador 5 corresponde ao mestrando em *Design* (UFPR), Félix Varejão.

		seus pontos de vista, defenderam suas ideias e questionaram a mediadora;	especificar o que colocar no <i>post-it</i> , uma palavra, ou parágrafo de texto? Para agilizar, afirmei uma palavra apenas.						
<b>2ª etapa</b> <b>(Reconstrução do L.I.I.I)</b>		Fluiu como um jogo, “colei muitos”, “completamos antes”, a mediadora incentivou o espírito.		Queriam acrescentar personagens; Levantou o interesse em mudar os aspectos do personagem.	Aprovaram o papel vegetal; Grupo muito grande atrapalhou a concentração e realização das tarefas.	Conseguiram atingir o objetivo, personalizaram o cenário da página escolhida; Sensação de autonomia com o livro modificável	Faltou tempo; Dificuldade de desenhar; Dificuldade dissociar personagem com a história.		Dificuldade de dissociar objetos com a história; Diversidade de posicionamentos entre o grupo, um sempre liderava as ideias; Repertório diferente do nível da proposta do livro oferecido.

Fonte: A autora (2019).

### Geração de requisitos pós-dinâmica:

- Os grupos precisam ser divididos por afinidade e buscar número equivalente (equilibrado) de meninos e meninas (10 minutos);
- A história do livro precisa ser conhecida (ler/contada pelo mediador) pelas crianças, antes da realização das atividades (15 minutos);
- A atividade da desconstrução do livro necessita apresentar, de maneira distinta, todos os elementos, a fim de que a criança possa distinguir e compreender sobre a existência de outros elementos, quando for analisar e personalizar o elemento correspondente ao grupo pertencente;
- Das técnicas artísticas, prevalecem o desenho a lápis grafite, pintura por lápis de cor e canetinhas coloridas, excluindo-se a técnica de corte e colagem;
- O número de crianças participantes de cada grupo precisa ser reduzido para, no máximo, quatro crianças.

### 6.6 REQUISITOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO INTEGRADO

Somados aos critérios definidos conforme as literaturas, a lista de critérios no **total** é a seguinte [Em preto: literaturas (6.3); em azul: entrevistas/questionários (6.4) e verde: dinâmica (6.5)]:

QUADRO 51 – LISTA DOS REQUISITOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

1	Satisfação da criança com os resultados
2	Feedback interno da equipe
3	Economia de tempo e recursos financeiros no desenvolvimento do L.I.I.I.
4	Observação abrangente do comportamento da criança que auxiliou na análise da fluidez e compreensão da realização das atividades
5	Interação entre crianças e facilitadores adultos
6	Validade teórica (literatura canônica)
7	Capacidade de propor mecanismos que minimizem erros e maximizem a performance
8	Flexibilidade de aplicação e análise de dados (conforme a demanda/seleção das crianças)
9	Recursos necessários para a aplicação (recursos financeiros, papelaria, facilitadores, locação etc.)
10	Facilidade de documentação do processo de aplicação
11	Facilidade e praticidade de aplicação com baixo grau de dificuldade
12	Compreensão dos parâmetros e critérios empregados pelo método
13	Compreensibilidade da forma de apresentação dos resultados
14	Lúdico e divertido (jogo/brincadeira)
15	Breve resolução
16	Apelo visual
17	Possibilidade de ações que expressem o pensamento/sentimento
18	Permite a interação entre as crianças e exposição dos resultados
19	Permite observação na percepção, expressão e transformação que a criança produz, ao interagir no momento do processo criativo com o instrumento
20	As crianças precisam produzir em grupos
21	Ter referência para desenvolver o desenho
22	Utilizar materiais, como lápis de cor, canetinhas, papel vegetal, cortar e colar



23	Ambiente de sala de aula com carteiras distribuídas em grupos
24	Auxílio de um adulto para mediar as atividades
25	Os grupos precisam ser divididos por afinidade e buscar o número equivalente de meninos e meninas (10 minutos)
26	A história do livro precisa ser conhecida (ler/contada pelo mediador) pelas crianças antes da realização das atividades (15 minutos)
27	A atividade da desconstrução do livro necessita apresentar, de maneira distinta, todos os elementos pelos quais a criança possa distinguir e compreender a existência de outros elementos, quando for analisar e personalizar o elemento correspondente ao grupo pertencente
28	Das técnicas artísticas, prevalecem o desenho a lápis grafite, pintura por lápis de cor e canetinhas coloridas, excluindo-se a técnica de corte e colagem
29	O número de crianças participantes de cada grupo precisa ser reduzido para, no máximo, quatro crianças

FONTE: A autora (2019).

O capítulo seguinte contém a fase da apresentação do método preliminar (DSR: Sugestão), de acordo com os métodos selecionados e os recursos definidos conforme as especificações (requisitos) geradas por todas as cinco etapas focalizadas nesta seção.

## 7 PROPOSTA DE MÉTODO COM AS CRIANÇAS

Na 2ª fase, propõe-se apresentar a versão preliminar do método para a cocriação de mecanismos de personalização.

Conforme os requisitos definidos no quadro 51, foram selecionadas, como ferramentas de inspiração, “Classificação de cartões”, “Painel visual”, “Teia de Aranha/Moinho de vento”, para a elaboração do método.

Desse modo, pode-se definir o método de geração do mecanismo de cocriação na personalização do L.I.I.I. com o usuário criança como um método integrado, desenvolvido de acordo com as definições e requisitos da fase anterior da investigação. Tem por objetivo identificar que elementos do L.I.I.I. poderiam ser personalizados pela criança de 6 a 8 anos de idade. Por sua vez, esse L.I.I.I. personalizado tem como estratégia de envolver a criança que está no processo de alfabetização, criando maior vínculo com o objeto livro.

Participam o aplicador (pode ser o *designer* gráfico, o autor/ilustrador de L.I.I.I.), 4 facilitadores que entendam do objetivo, do processo do método e que mostrem afinidade com crianças; 20 crianças do Ensino Fundamental de 11 a 12 anos de idade (estágio infantil que compreenda os procedimentos e a realização das tarefas do método).

Materiais necessários para a aplicação:

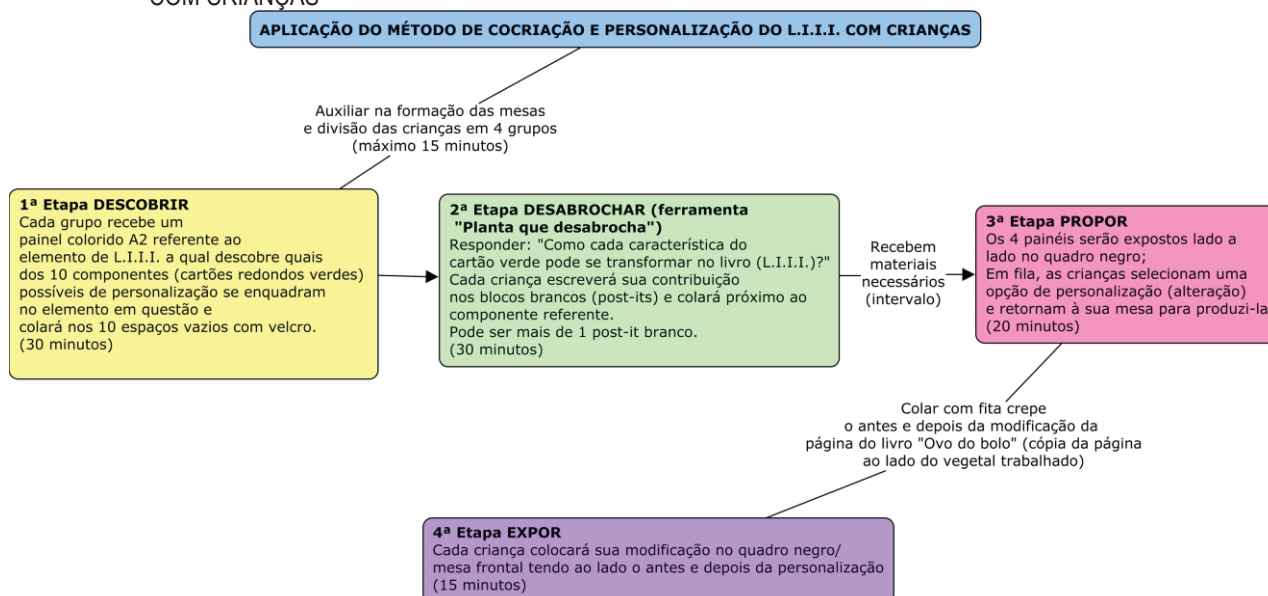
- 4 painéis rígidos coloridos arredondados de tamanho A2 (cada cor auxilia na distinção visual dos elementos do L.I.I.I.; suficientemente rígidos, para trabalhar com as crianças na mesa e posterior exposição visual no quadro negro/mesa frontal; arredondados, para desierarquização dos componentes) – nesses painéis devem constar a palavra do elemento de identificação, ao centro, somada aos 10 espaços circulares com o velcro áspero, de sorte a receber os 10 cartões circulares que correspondem a componentes predefinidos;
- 40 cartões rígidos de apenas uma cor (esses cartões podem medir em torno de 7 cm, com o velcro macio colado no verso), contendo as palavras dos componentes sobre os quais as crianças têm a tarefa de identificar a que grupos pertencem, encaixando-as no grupo referente;
- 4 caixas de lápis de cor de 12 cores;
- 10 lápis-grafite, 10 canetinhas coloridas;
- 20 blocos de *post-its* coláveis/destacáveis;
- 4 cópias preto e branco do livro que se objetiva personalizar.

Ambiente:

- Sala de aula habitual;
- *Workshop* em local lúdico, recreativo, que possua cadeiras e mesas;
- Biblioteca (setor infantil);
- Locação onde ocorrem “contações” de histórias;
- Entre outros locais nos quais a criança se sinta à vontade para realizar atividades criativas.

O mapa a seguir apresenta a síntese da aplicação:

FIGURA 36 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA SINTÉTICA DO MÉTODO DE COCRIAÇÃO E PERSONALIZAÇÃO DO L.I.I.I. COM CRIANÇAS



FONTE: A autora (2019).

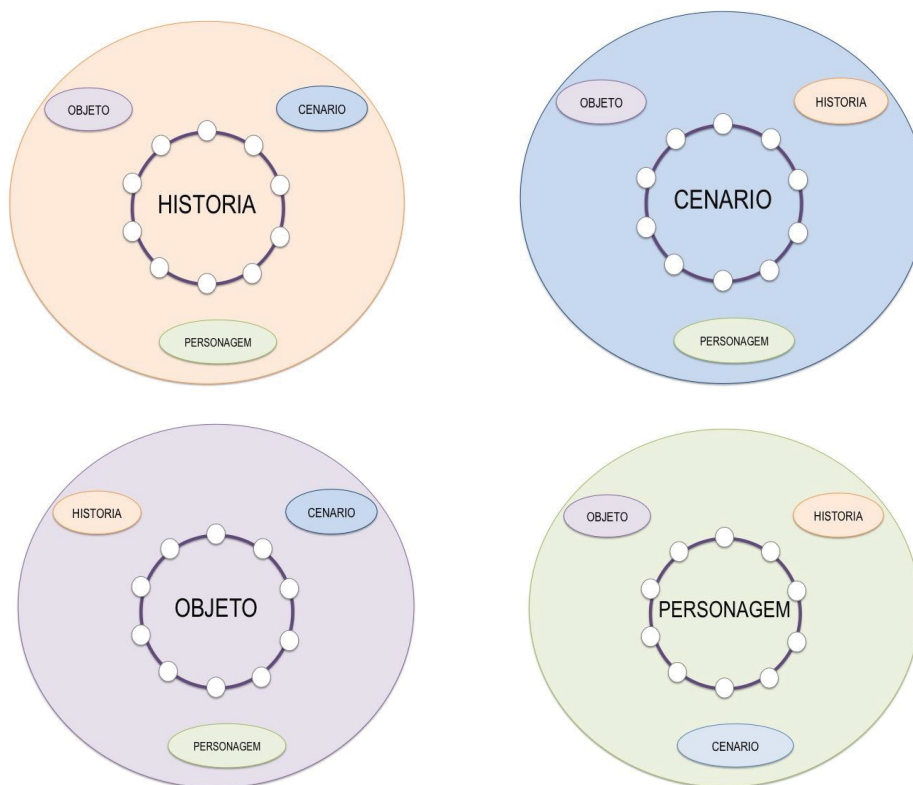
Os grupos ficam distribuídos em quatro conjuntos, formados por cinco crianças cada, com um facilitador para auxiliar na realização das atividades. Assim, inicialmente, os grupos recebem a cópia integral de um livro ilustrado infantil impresso tradicional em preto e branco, para que os facilitadores possam contar a história do livro, enfatizando a distinção dos elementos e componentes que formam o L.I.I.I. (15 minutos).

Após o término da “contação” do livro, os grupos recebem o painel visual colorido (rígido) referente ao elemento com que irão trabalhar. O painel rígido de tamanho A2 está confeccionado da seguinte maneira: em cores diferentes, para facilitar a distinção dos elementos; ao centro, está identificado o grupo/elemento que define os componentes, ao redor estão identificados os demais

grupos/elementos que auxiliam na identificação e posterior direcionamento pelas crianças, na etapa 1 (Descobrir).

Os círculos vazios com o pedaço de velcro ao centro receberão os cartões circulares verdes correspondentes a esses espaços. Os painéis estão constituídos de acordo com a figura a seguir:

FIGURA 37 – OS QUATRO PAINÉIS DE ELEMENTOS DOS L.I.I.I.



FONTE: A autora (2019).

O método deve seguir a lógica de um jogo/brincadeira, ser prazeroso e desafiador, ao mesmo tempo, para que permita à criança produzir sem sentir-se oprimida/obrigada. O método de geração do mecanismo de cocriação na personalização do L.I.I.I. consiste de quatro etapas: **Descobrir**, **Desabrochar**, **Propor** e **Expor**. O tempo total da aplicação é de duas horas.

### 7.1 ETAPA – DESCOBRIR

Na etapa **Descobrir**, os vinte alunos (que já estão divididos em cinco integrantes por quatro grupos, correspondentes aos quatro elementos<sup>33</sup> do L.I.I.I. definidos (História, Objeto, Cenário e

<sup>33</sup> O termo *elemento* se refere, neste trabalho, aos elementos integrantes do livro ilustrado: elemento História, elemento Cenário, elemento Personagem e elemento Objetos.

Personagem) têm o objetivo de descobrir quais componentes<sup>34</sup> são perceptíveis e identificáveis pelas crianças.

**Materiais e objetivos:** Cada grupo recebe um painel e fica responsável por analisar um elemento em especial (história, cenário, objeto, personagem); recebem também os 10 cartões circulares verdes com as palavras dos componentes personalizáveis (ex: clima, forma, cor, temperamento, rosto, vestuário etc.), com a tarefa de responder à pergunta: “Quais 10 cartões servem para cada grupo?”.

As palavras dos componentes nos cartões circulares verdes, bem como sua quantidade, foram definidas conforme os requisitos gerados (ex: facilidade do vocabulário, fácil visualização, percepção, agilidade no processo etc.), por meio da literatura e dinâmica realizada. Assim, esses componentes foram definidos, buscando-se responder: “O que do cenário/personagem/história/objeto pode ser modificado no L.I.I.I.?”

Para tanto, foram estabelecidos os componentes de cada elemento do L.I.I.I., baseados na literatura, requisitos e na dinâmica, da seguinte forma:

QUADRO 52 - COMPONENTES DEFINIDOS PARA CADA ELEMENTO DO L.I.I.I.

<b>Elementos do L.I.I.I. (4)/ Componentes dos elementos (10)</b>	<b>HISTÓRIA</b> (KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)	<b>PERSONAGEM</b> (SOARES, 2007; KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)	<b>CENÁRIO</b> (SOARES, 2007; KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)	<b>OBJETO</b> (GOMES, 2006; KOHAN, 2013; WONG, 2014; GOMES, 2015; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)
<b>1</b>	Tema	Nome	Clima (sol, chuva, neve)	Material (tecido, metal, madeira, água)
<b>2</b>	Narrador (autor, leitor, personagem)	Relações (amigo, parente)	Horário (dia/noite)	Textura
<b>3</b>	Fatos (realidade/ficção)	Gênero (menina, menino, outros)	Espaço (Vazio/cheio)	Tamanho
<b>4</b>	Desafios/obstáculos	Temperamento (nervoso, bondoso, tímido, extrovertido, cruel)	Acima (céu/teto)	Forma
<b>5</b>	Narrativa agitada/tediosa	Emoção	Chão (grama, madeira, cimento, água)	Cor
<b>6</b>	Diálogos (falas entre os personagens)	Poder (mágico, superpoderes)	Posicionamento (frente, lado, acima, abaixo, invertido) - a	Posicionamento (frente, lado, acima, abaixo, invertido) - b
<b>7</b>	Gênero (poesia, fábula, terror, aventura, biografia, comédia, realístico, ficção)	Animais (nomes-próprios, híbridos, realísticos)	Zona (urbano/rural)	Peso

<sup>34</sup> A palavra *componente*, nesta pesquisa, está relacionada aos componentes menores que fazem parte do grupo maior dos elementos maiores (História, Cenário, Personagem e Objetos), por exemplo: “nome do personagem”, que se trata de um componente do elemento personagem.

8	Faixa etária (leitor)	Fama (monstros, fadas, bruxas)	Fantasia/ficção/realidade – a	Fantasia/ficção/realidade - b
9	Tempo [duração, época (presente-passado-futuro)]	Características físicas [cabelo (cor, comprimento, forma), cabeça (cor, forma, dimensão), corpo (cor, forma, dimensão dentre as partes)]	Mobilidade (ultrapassa, desloca) - a	Mobilidade (ultrapassa, desloca) - b
10	Ritmo (lento, rápido)	Vestuário (roupa, sapato, acessórios)	Ambiente (fechado/aberto/ espaço/imerso)	Personificado/ humanizado

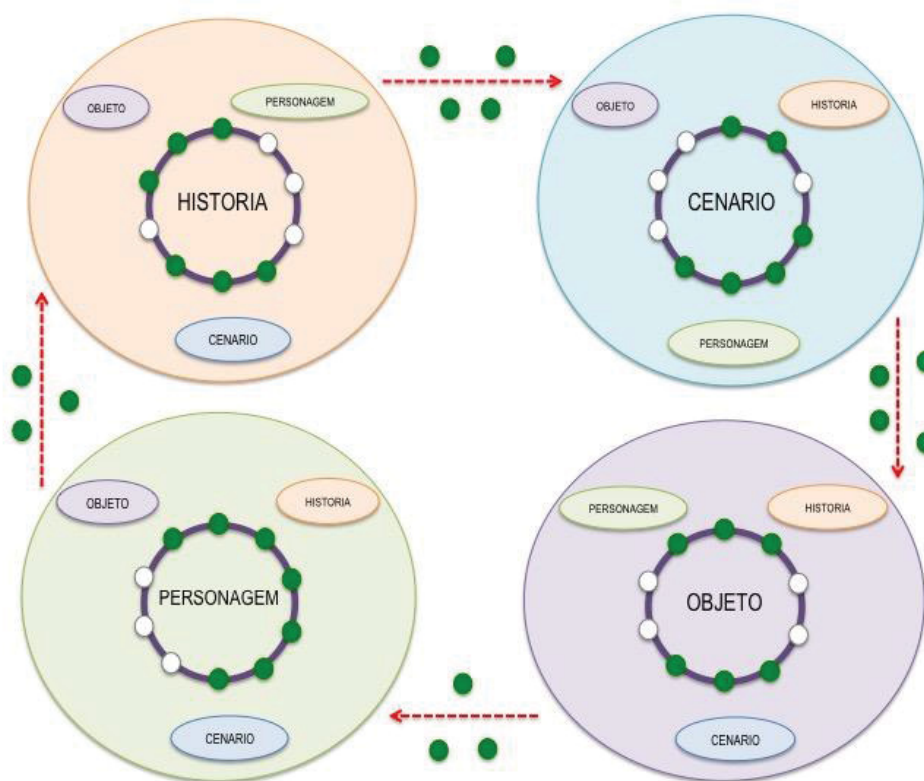
FONTE: A autora (2019).

A quantidade de componentes e as palavras foram definidas conforme as especificações geradas na fase anterior, assim como a quantidade (cada grupo com 10 componentes), para manter a lógica do jogo/brincadeira desierarquizada, sem que um grupo contenha mais componentes que os outros. Dessa maneira, segue-se a meta de distinguir e definir quais elementos pertencem a cada grupo, ou seja, separar cada cartão circular verde escrito do componente, distribuir e encaixar ao grupo/elemento a que a criança julga pertencer.

Os cartões nos quais as crianças definem não pertencer ao grupo em que estão trabalhando são separados para os demais elementos (círculos laterais). A troca de cartões descartados é realizada a cada 10 minutos; as descartadas são repassadas para o grupo à direita, a fim de que não haja confusão e dispersão do grupo. A troca acontece em três rodadas e, caso ainda sintam necessidade de trocar os cartões, poderão ter mais 10 minutos para finalizar (a troca será feita até as crianças sentirem completa satisfação).

Tempo estimado para a 1ª etapa: 30 – 40 minutos.

FIGURA 38 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA DINÂMICA DO PREENCHIMENTO DOS COMPONENTES NOS RESPECTIVOS ELEMENTOS PELAS CRIANÇAS



FONTE: A autora (2019).

## 7.2 ETAPA – DESABROCHAR

A segunda etapa busca responder: “Como cada atributo/característica do cartão circular verde pode se transformar no livro (L.I.I.I.)?”

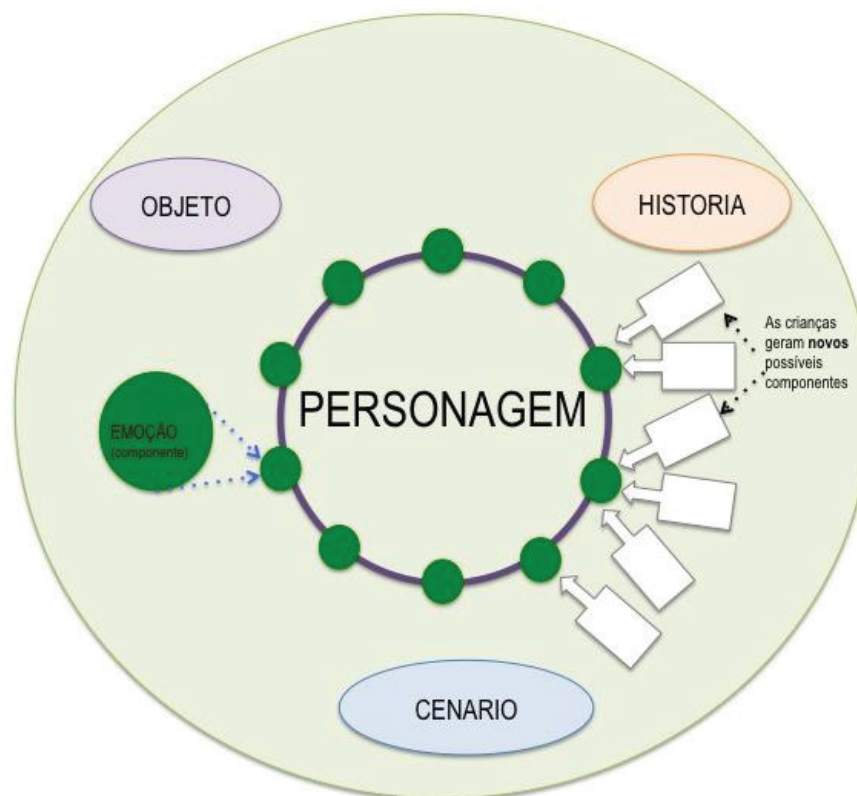
Materiais para a 2ª etapa: Acrescentam-se 1 bloco de papel branco e lápis/canetinha para cada criança.

Ao se definir os cartões circulares verdes determinados no painel, as crianças escreverão nos *post-its* brancos **como** e **o que** dos componentes pode ser personalizado, colando-os ao lado de cada componente (definido). Essa aplicação nomeia-se “Desabrochar da planta”, pois cada componente pode ser multiplicado através das sugestões criativas das crianças.

A atividade auxilia as crianças a gerar outras ideias criativas possíveis e **como** utilizar essas tarefas para gerá-las.



FIGURA 39 - MULTIPLICAÇÃO DE COMPONENTES PARA O ELEMENTO “PERSONAGEM”



FONTE: A autora, 2019.

A multiplicação de componentes gerados pelas crianças é promovida simultaneamente, para os demais grupos (elementos “história,” “cenário” e “objeto”).

Essa etapa é finalizada com o surgimento das novas ideias das crianças, escritas e fixadas nos *post-its* brancos, ao lado dos componentes originais (cartões circulares verdes).

Tempo estimado de duração: 20 minutos.

### 7.3 ETAPA – PROPOR

A etapa de proposta trata de colocar os quatro painéis visuais apoiados na mesa à frente da sala, permitindo a visualização de todos.

Materiais para a 3ª etapa:

- Cópia em preto-e-branco do livro que se objetiva personalizar, para cada grupo;
- Cada criança recebe uma folha de papel A4 vegetal, lápis, borracha, canetinhas coloridas;
- Cada grupo recebe uma caixa de lápis de cor colorido (12 cores);

Passo a passo:

1. Analisar a página do livro selecionada e dirigir-se ao quadro no qual se elege apenas UM dos atributos personalizáveis afixados nos painéis;
2. Anotar no bloquinho branco (distribuído na etapa anterior) **o que** gostaria de modificar;
3. Retornar em seu lugar e produzir (desenho e pintura) a modificação selecionada.

Tempo estimado para a realização da 3ª etapa: 20 minutos.

#### 7.4 ETAPA – EXPOR

As crianças expõem suas personalizações. Cada criança cola com fita crepe as duas folhas do material existente antes e a alteração realizada na folha de papel vegetal. A seguir, cada criança fixa sua personalização no quadro.

Perguntar a três crianças, individualmente, sobre a sua satisfação quanto à realização das atividades e ao respectivo resultado.

Tempo estimado para a 4ª etapa: 15 minutos.

## 8 APLICAÇÃO DO MÉTODO COM AS CRIANÇAS

Esta fase da pesquisa trata da aplicação do método preliminar, apresenta o funcionamento prático, as pessoas envolvidas, os instrumentos utilizados conforme o andamento sequencial das etapas.

O método foi aplicado pela pesquisadora com crianças de 11 e 12 anos, numa escola infantil pública, situada no bairro Boqueirão, da cidade de Curitiba-PR. A aplicação foi acompanhada e auxiliada na interação com as crianças por quatro facilitadoras, procurando-se manter as mesmas facilitadoras que auxiliaram na dinâmica da 5ª etapa da 1ª fase da pesquisa, pois estão mais familiarizados com os processos do estudo. Contudo, apenas duas das facilitadoras puderam participar da aplicação do método.

Os requisitos predefinidos na fase da conscientização do problema foram revisados novamente por filtros estabelecidos pelos **requisitos** (Quadro 52) e comparados com os resultados apresentados, na busca de levantar o grau de ligação, funcionamento e adaptação às métricas do método.

Além de seguir esses critérios, o método deve responder a estas questões de base estrutural:

1. **O que** do L.I.I.I. é passível de personalização?
2. **Quem** inicia a personalização?
3. **Como** ela pode ser personalizada?
4. **Por que** personalizar?

### 8.1 APLICAÇÃO DO MÉTODO

A aplicação do método ocorreu com um ciclo prático. O método em questão tem o objetivo de gerar mecanismos personalizáveis de um L.I.I.I., ou seja, trata-se de uma pesquisa qualitativa que configura ações, etapas, métodos e ferramentas, pelos quais define os elementos e componentes gerados pelo método e ensina a efetiva produção do L.I.I.I. personalizável.

Antes da aplicação do método, foram enviados às facilitadoras, com dois meses de antecedência da data prevista:

1. O informe sobre os procedimentos e etapas do método das atividades;
2. Cópia do livro ilustrado infantil impresso que será trabalhado na atividade;
3. Um informe explicativo que apresenta a lista de componentes pertencentes a cada grupo de elemento do L.I.I.I. (conforme o quadro 54).

Após confirmação da data e horário da Escola (local da aplicação), foi feita uma reunião entre a pesquisadora, a orientadora e as facilitadoras, na semana da aplicação, para esclarecer as dúvidas e explicar os detalhes que precisavam ser considerados.

A aplicação ocorreu numa Escola Pública vinculada ao Programa de Educação através do *Design* (PROEDADE),<sup>35</sup> totalizando 26 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo 14 meninos e 12 meninas, com idade de 11 a 12 anos. Dessa maneira, o método foi integrado por quatro etapas: **Descobrir, Desabrochar, Propor e Expor**. O tempo total da aplicação foi de duas horas, com um intervalo de 20 minutos entre as duas etapas medianas.

Inicialmente, houve a apresentação das professoras e um breve explicativo oral sobre os objetivos e a finalidade da atividade para as crianças. A preparação tomou 15 minutos para a separação dos 4 grupos. As próprias crianças escolheram o grupo por afinidades, o que incentiva a fluidez e a realização criativa das tarefas. Ficaram divididas: a facilitadora 2<sup>36</sup> ficou responsável pelo grupo “História” com 1 menina e 6 meninos; a facilitadora 1 ficou responsável pelo grupo “Personagem”, com 7 meninos; a facilitadora 3 ficou responsável pelo grupo “Cenário”, com 6 meninas e 1 menino; a facilitadora 4 ficou responsável pelo grupo “Objetos”, com 5 meninas. Assim, o método fluiu da seguinte maneira:

**Preparação:** As facilitadoras apresentaram o contexto do livro ilustrado infantil impresso (L.I.I.I.) com que as crianças iriam trabalhar, como base na atividade. Fundamental narrar a história, enfatizando a existência dos principais elementos como o personagem, o cenário, a história e os objetos que compõem o L.I.I.I. e, principalmente, quais componentes estão ligados aos respectivos elementos, pois se pressupõe que a criança não tem conhecimento sobre a distinção destes, porque estão habituados a “ler” e “ver” o L.I.I.I., limitando-se a se reconhecer apenas como leitores das páginas da narrativa, de modo global. Assim, as facilitadoras tiveram 10 minutos para contar a história do livro *Ovo do bolo*,<sup>37</sup> enfatizando a distinção dos quatro principais elementos para as crianças.

Na etapa **Descobrir**, 26 alunos estão divididos por 4 grupos de 5 a 7 integrantes, os quais correspondem aos 4 elementos do L.I.I.I., definidos pela dinâmica: História, Objeto, Cenário e Personagem. Essa etapa visa a descobrir quais componentes são perceptíveis pelas crianças e ativar a pensar nos componentes separadamente, para posterior possível reconstrução e personalização.

---

<sup>35</sup> PROEDADE – Programa de Educação através do *Design*, desenvolvido por intermédio da pesquisa de Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas de FONTOURA (2002), pela Universidade Federal do Estado de Santa Catarina.

<sup>36</sup> Facilitadora 2 corresponde a ALVES; Facilitadora 1 corresponde a BUENO; Facilitadora 3 corresponde a ZIMMERMAN e a Facilitadora 4 corresponde a PACHECO.

<sup>37</sup> Livro *Ovo do bolo*, de Marilza Conceição, que autorizou formalmente o uso experimental para as atividades do deste estudo.

Depois da apresentação sintética da narrativa do livro que utilizaram para as atividades, todos receberam um painel visual colorido (rígido) A2, correspondente ao elemento que o grupo possa trabalhar e analisar; ao lado, estão os outros 3 elementos presentes, com dimensão menor, para que o grupo compreenda a existência deles e auxilie na distinção dos outros elementos, conforme a figura abaixo:

FOTO 7 – PAINEL DO GRUPO/ELEMENTO “OBJETO” CONFECCIONADO EM PAPEL COLORIDO



FONTE: A autora (2019).

### 8.1.1 Etapa – descobrir 2

Os 4 grupos divididos recebem os painéis sem os componentes fixados (apenas o espaço do velcro a receber os cartões selecionados pelas crianças) e 10 cartões circulares verdes, com os componentes embaralhados.

FOTO 8 – OS QUATRO PAINÉIS CONFECCIONADOS DOS ELEMENTOS DO L.I.I.I.



FONTE: A autora (2019).

FOTO 9 – OS CARTÕES CIRCULARES VERDES CONFECCIONADOS EM PAPEL



FONTE: A autora (2019).

**Materiais e objetivos:** Após receberem os materiais correspondentes à etapa, seguem com a tarefa de responder à pergunta: “Quais 10 cartões servem para cada grupo?”.

Desse modo, continua a meta de distinguir e definir quais elementos pertencem a cada grupo, ou seja, separar cada cartão circular verde escrito dos componentes possíveis de personalização e distribuir para o grupo/elemento pertencente, conforme a decisão das crianças. Os cartões que não pertencem ao grupo são descartados para os outros, com o objetivo de encontrar e se encaixar ao grupo pertencente.

A entrega de cartões descartados foi realizada a cada 10 minutos para o próximo grupo em sentido horário, a fim de que não haja confusão e dispersão do grupo. A troca aconteceu em três rodadas de 10 minutos cada, contudo, os grupos Personagem e Cenário finalizaram as duas primeiras rodadas antes dos grupos História e Objetos. O grupo do elemento História tinha vários cartões descartados, de sorte que, na última rodada, estes foram encaminhados diretamente ao grupo do elemento Objetos.

Tempo total para a 1ª etapa: 30 minutos.

Foram restabelecidos os componentes do elemento do L.I.I.I. baseados na literatura, requisitos, dinâmica e aplicação. Ao deixar as crianças livres sem influência das facilitadoras, elas selecionaram e decidiram os componentes da seguinte forma (os componentes em verde do quadro a seguir referem-se aos trocados e descartados):

QUADRO 53 - COMPONENTES DEFINIDOS PARA CADA ELEMENTO DO L.I.I.I. PÓS-APLICAÇÃO

Elementos do L.I.I.I. (4)/ Componentes dos elementos (10)	HISTÓRIA	PERSONAGEM	CENÁRIO	OBJETO
1	Tema	Nome	Clima (sol, chuva, neve)	Material (tecido, metal, madeira, água)
2	Narrador (autor, leitor, personagem)	Relações (amigo, parente)	Horário (dia/noite)	Textura
3	Fatos (realidade/ficção)	Gênero (menina, menino, outros)	Espaço (Vazio/cheio)	Tamanho [Este componente foi para o grupo personagem]
4	Desafios/obstáculos	Temperamento (nervoso, bondoso, tímido, extrovertido, cruel)	Acima (céu/teto)	Forma
5	Narrativa agitada/tediosa [Este componente foi trocado para o grupo do elemento personagem) ficou um círculo em branco]	Emoção	Chão (grama, madeira, cimento, água)	Cor
6	Diálogos (falas entre os personagens)	Poder (mágico, super-poderes) [Este componente foi descartado]	Posicionamento (frente, lado, acima, abaixo, invertido) – a [Este componente foi colocado duplicado neste grupo]	Posicionamento (frente, lado, acima, abaixo, invertido) – b [Este componente foi para o grupo cenário]
7	Gênero (poesia, fábula, terror, aventura, biografia, comédia, realístico, ficção)	Animais (nomes-próprios, híbridos, realísticos)	Zona (urbano/rural)	Peso
8	Faixa etária (leitor)	Fama (monstros, fadas, bruxas) [Este componente foi descartado]	Fantasia/ficção/realidade – a [este componente foi para o grupo história]	Fantasia/ficção/Realidade – b [Este componente foi descartado]
9	Tempo [duração, época (presente-passado-futuro)]	Características físicas [cabelo (cor, comprimento, forma), cabeça (cor, forma, dimensão), corpo (cor, forma, dimensão dentre as partes)]	Mobilidade (ultrapassa, desloca) – a [Este componente foi descartado]	Mobilidade (ultrapassa, desloca) – b [Este componente foi descartado]



10	Ritmo (lento, rápido)	Vestuário (roupa, sapato, acessórios) [Este componente foi para o elemento do grupo objetos]	Ambiente (fechado/aberto/ espaço/imerso)	Personificado/ Humanizado [Este componente foi para o grupo personagem]
			Faltou completar 1 componente	Faltaram completar 4 componentes

FONTE: A autora (2019).

Foram descartados 5 componentes, por não terem compreendido o termo impresso no cartão, ou concluírem não pertencer ao grupo:

1. Fantasia (ficção/realidade);
2. Poderes mágicos;
3. Mobilidade (desloca/ultrapassa);
4. Mobilidade (desloca/ultrapassa);
5. Fama (seres conhecidos).

#### 8.1.2 Etapa – desabrochar 2

A segunda etapa buscou responder: “Como cada atributo/característica do cartão circular verde pode se transformar/multiplicar no livro (L.I.I.I.)?”

Materiais para a 2ª etapa: Acrescenta-se 1 bloco de papel branco, borracha e lápis/canetinha para cada criança.

Ao definir os cartões circulares verdes determinados no painel, as crianças escreveram nos *post-its* brancos **como e o que** dos componentes pode ser personalizado a mais e os colaram ao lado de cada componente (definido).

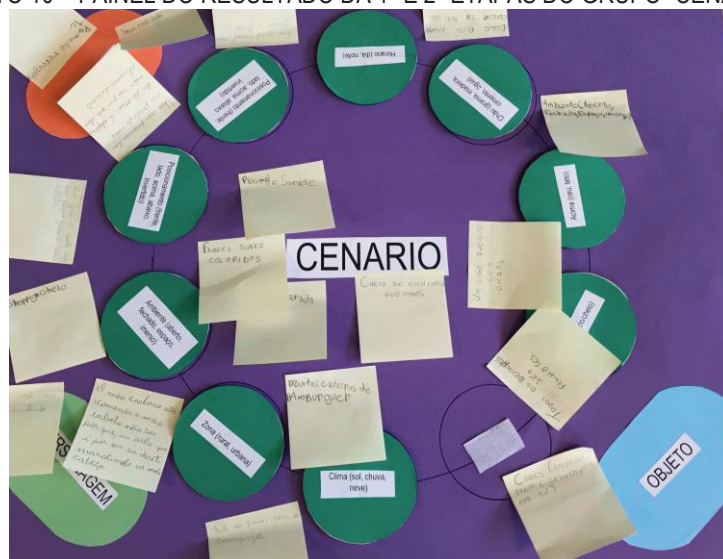
A atividade auxiliou as crianças a gerar várias ideias criativas possíveis e **como** utilizar essas tarefas para gerá-las.

A multiplicação de componentes gerados pelas crianças aconteceu simultaneamente para os elementos “História,” “Cenário” e “Objeto”. Cada criança gerou quantas modificações quisesse, desde uma até cinco cada.

O tempo de duração foi de 20 minutos.

Seguem os resultados das duas primeiras etapas dos grupos/elementos, ou seja, os resultados das atividades das duas etapas “Descobrir” e “Desabrochar da Planta” do grupo/elemento Cenário:

FOTO 10 – PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “CENÁRIO”



FONTE: Capturada pela autora (2019).

O grupo do elemento “Cenário”, formado por 6 meninas e 1 menino, gerou os componentes (escreveram nos *post-its*), desde a modificação de características do clima, ações e acréscimos de objetos a indagações inteiras:

1. Festa na praia com os caranguejos;
2. Uma festa à noite num lugar fechado com estrelas;
3. *Shopping* cheio;
4. O meu cachorro está comendo o meu cabelo não sei porquê, acho que é pior que derreter *marshmallow* na minha cabeça;
5. Festa no céu com pássaros cantando;
6. Piscina de sorvete;
7. Mais realidade;
8. Dia ensolarado;
9. Cheio de bichinhos;
10. Muitas cadeiras de hambúrguer;
11. Zona rural com grama e flores;
12. Mais amor no coração dos malvados;
13. Vou na piscina da praça, o nome da piscina é chafariz, não sei por que eles chamam disso;
14. Flores supercoloridas;
15. Piscina de refrigerante;
16. Ambiente (aberto, fechado, espaço imenso);

17. Um lago quente com ondas;
18. Todos os bichinhos são filhotes;
19. Cores (Uma cor só).

À partir da demanda da criança, foi possível categorizar da seguinte maneira (componentes em verde referem-se aos gerados pelas crianças):

QUADRO 54 – RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “CENÁRIO”

Resultado do grupo Cenário											
	Local	Ocasião	Clima	Ação Personagens	Material	Relação	Afetos	Nome	Cor	Estado (calor/frio)	Idade
Objetos	7	2	0	0	3	0	0	0	2	1	1
Personagens	0	0	1	2	0	1	1	1	0	1	0

FONTE: A autora (2019).

Do grupo Cenário surgiu o componente estado do ambiente, seja calor, seja frio.

O resultado das atividades das duas etapas “Descobrir” e “Desabrochar” do grupo/elemento Personagem está na foto a seguir:

FOTO 11 – PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “PERSONAGEM”



FONTE: A autora (2019).

O grupo do elemento “Personagem”, formado por 7 meninos, gerou componentes desde acréscimos a adjetivos para um determinado colega da turma:

1. Características físicas a mais: olhos, boca, sobrancelha e orelha;
2. Klóvis era um menino depressivo;
3. Klóvis era um menino agitado que não gostava de ficar entediado;
4. Temperamento ingênuo, maléfico, assassino, jogador, estudante, forte e burro;
5. Pato patinho, gato meloso, coruja, sapo Jorge;
6. Poderia ter um avô aventureiro que gosta de aviões para ajudar a fazer bolo, que também conhece todos os animais;
7. Gênero menino;
8. Poderia ser menino e ter aventuras mais engraçadas;
9. A Mila poderia ficar mas brava com tanta procura pelo ovo certo pra fazer o bolo de caneca;
10. Tamanho: A Mila poderia ter um tamanho de mosquito;
11. O personagem Klóvis poderia vestir roupas de época.

A partir da demanda da criança, foi possível categorizar da seguinte maneira (componentes em verde referem-se aos gerados pelas crianças):

QUADRO 55 – RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “PERSONAGEM”

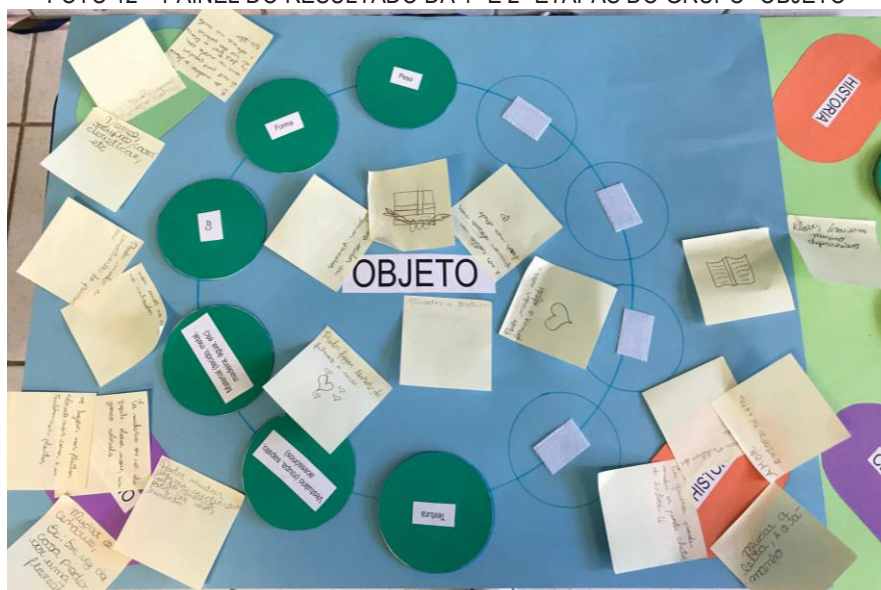
Resultado do grupo Personagem									
	Características físicas do rosto	Estado Psicológico	Adjetivos (qualidades/defeitos)	Acréscimo Personagens	Temperamento	Nome nos animais	Dimensão do personagem	Vestuário de época	Gênero protagonista
Personagem	1	1	2	1	2	1	1	1	2

FONTE: A autora (2019).

Do grupo Personagem surgiram três novos componentes possíveis de personalização: o estado psicológico, adjetivos (qualidades/defeitos) e a dimensão (tamanho) do personagem.

O resultado das atividades das duas etapas “Descobrir” e “Desabrochar” do grupo de elemento Objeto está na figura na sequência:

FOTO 12 – PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “OBJETO”



FONTE: A autora (2019).

O grupo do elemento “Objeto”, formado por 5 meninas, decidiu descartar quatro componentes (cartões circulares verdes) e gerar outros componentes sobre alteração tipográfica, acréscimos de acessórios de moda nos personagens, mudança de cor e forma; sugeriram ainda o deslocamento de outros personagens famosos inseridos na narrativa e desenharam componentes (livro, coração e presente):

1. Tiraria a “Branca de Neve” do castelo e a mudaria para outra escola;
2. Nomes, roupas, características etc.;
3. Colocar óculos escuros em princesas;
4. Roupas de alguns personagens;
5. Mudaria para características mais realistas;
6. Mudaria a cor do papel, mais colorido;
7. Substituiria mais casas nos lugar das plantas;
8. Mudaria o cenário, em vez de casa, poderia ser na floresta;
9. Colocaria mais flores e verde;
10. A cor e textura;
11. Mudaria a letra e o tamanho;
12. Queria mudar as partes chatas da história;
13. Bolo feito na concha da praia que a água é coca-cola.

A partir da demanda da criança, foi possível categorizar da seguinte maneira (componentes em verde referem-se aos gerados pelas crianças):

QUADRO 56 – RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “OBJETO”

Resultado do grupo Objetos											
	Deslocamento Personagem	Nome + vestuário	Acréscimo	Características físicas reais	Cor do papel	Local	Cor + textura	Letra + tamanho	Parte s narrativa	Mate- rial	Tipo gráfi- ca
Personagem	1	1	1	1							
Cenário	1					1				1	
Elemento Gráfico					1		1				1
História									1		

FONTE: A autora (2019).

Do grupo “Objeto” surgiu um elemento novo: **Elemento gráfico**, que contribuiu para a adição no método.

O resultado das atividades das duas etapas “Descobrir” e “Desabrochar” do grupo/elemento História se encontra na foto a seguir:

FOTO 13 - PAINEL DO RESULTADO DA 1ª E 2ª ETAPAS DO GRUPO “HISTÓRIA”



FONTE: A autora (2019).

O grupo do elemento “História”, formado por 1 menina e 6 meninos, gerou poucos componentes. Alguns colocaram os componentes, outros colocaram narrativas e acréscimos de personagens, outros não compreenderam o que poderia ser elemento/componente “História”:



1. Elas viram ursos;
2. Fábula (eles poderiam falar, aventurar, procurar os ovos);
3. Animais, gavião, urubu, pato e ganso;
4. Temperatura (quente/frio);
5. Os desafios servem para procurar ovos em vários lugares;
6. A idade do leitor poderia mudar de 4 para 8 anos.

A partir da demanda da criança, foi possível categorizar da seguinte maneira:

QUADRO 57 – RESULTADO DA ETAPA “DESABROCHAR” DO GRUPO/ELEMENTO “HISTÓRIA”

Resultado do grupo Historia				
	Acréscimo personagens	Gênero Narrativa	Clima (quente/frio)	Faixa etária
Historia		1		1
Personagem	2			
Cenário			1	

FONTE: A autora (2019).

### 8.1.3 Etapa – propor 2

A etapa de proposta trata de colocar os quatro painéis visuais “Desabrochar”, apoiados na mesa à frente da sala, permitindo a visualização de todos.

Materiais para a 3ª etapa:

- Cópia em preto-e-branco do livro *Ovo do bolo* para cada grupo;
- Cada criança recebe uma folha de papel A4 vegetal, lápis, borracha, canetinhas coloridas;
- Cada grupo recebe uma caixa de lápis de cor colorido (12 cores);

Passo a passo:

4. Analisar a página do livro selecionada e dirigir-se ao quadro, no qual se elege apenas UM dos atributos afixados nos painéis;
  5. Anotar no bloquinho branco (distribuído na etapa anterior) **o que** gostaria de modificar;
  6. Retornar a seu lugar e produzir (desenho e pintura) a modificação selecionada.
- O tempo realizado da 3ª etapa foi de 20 minutos.



FOTO 14 – CRIANÇAS SELECIONANDO O COMPONENTE PARA PROPOR A PERSONALIZAÇÃO



FONTE: A autora (2019).

Ao escolher a alteração desejada, a criança retornou ao seu lugar e produziu a personalização, empregando as técnicas definidas na dinâmica – a cópia das formas no papel vegetal, o desenho para a alteração/personalização e a coloração a lápis de cor e canetinhas hidrográficas.

FOTO 15 – CRIANÇAS DESENVOLVENDO A PERSONALIZAÇÃO POR MEIO DO DESENHO



FONTE: A autora (2019).

FOTO 16 – CRIANÇAS PINTANDO A PERSONALIZAÇÃO DA PÁGINA SELECIONADA



FONTE: A autora (2019).

FOTO 17 – CRIANÇAS COLORINDO A PERSONALIZAÇÃO DA PÁGINA SELECIONADA



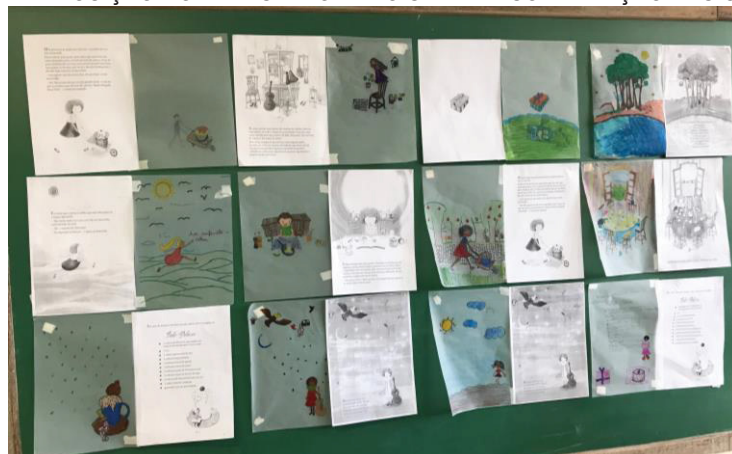
FONTE: A autora (2019).

#### 8.1.4 Etapa – expor 2

As crianças expõem suas personalizações. Cada criança cola com fita crepe as duas folhas do material existente antes e a alteração realizada na folha de papel vegetal. As facilitadoras auxiliaram as crianças na colagem com fita crepe. A seguir, cada criança colou sua personalização no quadro.

O tempo para a 4ª etapa foi de 10 a 20 minutos, pois cada criança foi terminando e colando seu trabalho individualmente. Na foto, aparecem somente alguns trabalhos, mas, posteriormente, todos os trabalhos foram fixados no quadro, na parede em frente da sala.

FOTO 18 – EXPOSIÇÃO DO ANTES E DO DEPOIS DA PERSONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS



FONTE: Capturada pela autora (2019).

FOTO 19 – DETALHES DE UMA DAS PERSONALIZAÇÕES



FONTE: Capturada pela autora (2019).

Segundo a foto acima, a personalização foi realizada por uma criança que trabalhou no grupo do elemento Objeto; ela selecionou a página 19 do livro-modelo *Ovo do bolo*, a fim de personalizar, e escolheu o componente gerado “Colocar óculos escuros nas princesas”, desenvolvendo a reprodução e a personalizando, ao acrescentar “óculos escuros” em todos os personagens presentes na lauda.

## 9 AVALIAÇÃO DO MÉTODO COM AS CRIANÇAS

Nesta seção apresenta-se os procedimentos de análise e avaliação do método, verificando-se quais aspectos funcionaram e os que não tiveram êxito quanto a seus resultados, conforme observado na realização das tarefas das crianças, durante as atividades; ademais, consideram-se, nesta parte, as opiniões das facilitadoras e as observações dos profissionais de L.I.L.I. sugeridas no grupo focal.

### 9.1 ANÁLISE SOBRE A APLICAÇÃO DO MÉTODO

A análise dos resultados foi observada e parametrizada conforme o funcionamento e a fluidez do método proposto, quanto ao alcance das definições de elementos e componentes, pelas crianças.

#### 9.1.1 Avaliação da etapa descobrir

A primeira etapa obteve fluidez no decorrer da realização da atividade. Contudo, constatou-se a dificuldade das crianças na distinção dos elementos, em destaque para História. As crianças não entenderam alguns termos empregados nos cartões circulares verdes, pois foi respeitado à lista de termos fornecidos pela literatura. É necessária uma atividade em momento anterior para que as crianças trabalhem no entendimento/distinção dos elementos do L.I.L.I.

O desencontro de temporalidade da distribuição dos cartões ocorreu devido à diferença de dinamicidade e temperamento das crianças dos grupos, somada à facilidade individual/grupal de perceber os componentes e elementos dos grupos Personagem e Cenário.

A diferença do rendimento na realização das tarefas dentre os grupos, deu-se também porque uma ou outra facilitadora desconhecia certas informações por falta da leitura/compreensão dos documentos instrutivos fornecidos anteriormente à aplicação.

#### 9.1.2 Avaliação da etapa desabrochar

No geral, a falta de compreensão tanto na distinção dos elementos quanto nos componentes, perdeu-se o rendimento parcial dos objetivos da etapa. Pela sequencialidade na realização das tarefas, constata-se a relevância em trabalhar com as crianças na distinção dos elementos e adequar o vocabulário dos termos empregados nos cartões circulares verdes.

Supreendentemente, as crianças do grupo Objeto perceberam e adicionaram o **elemento gráfico** e acrescentaram três componentes nos post-its brancos ao lado dos cartões circulares verdes.

Pelo desconhecimento das crianças de quais objetos pertencem ao elemento personagem, refletiu-se no resultado a nítida dificuldade de distinguir os termos utilizados por meio dos componentes, de modo que os resultados mostram a relação do elemento Objeto com todos os elementos do L.I.I.I.

Mesmo com o auxílio da facilitadora, o grupo teve dificuldade na compreensão dos termos e na distinção do que pertencia ao grupo Objeto (ex: objetos de vestuário e cenário), entre os demais, além de uma das 5 integrantes ser portadora de deficiência mental (mesmo com uma assistente adulta habitual, não conseguiu orientá-la adequadamente).

Para o grupo História, houve dificuldade na distinção dos elementos e separar os respectivos componentes para a possível personalização, refletindo na geração de personalizações integradas em outros elementos do L.I.I.I., como Personagem e Cenário.

#### 9.1.3 Avaliação da etapa propor

Esta etapa apresentou melhor fluidez e facilidade de compreensão das crianças, atribuindo maior confiança e liberdade na externalização da personalização selecionada.

#### 9.1.4 Avaliação da etapa expor

Após a exposição dos trabalhos, foi perguntado às crianças pela pesquisadora se houve satisfação na realização e no resultado da própria personalização, por meio das atividades. A maioria respondeu positivamente. Deve-se considerar que as crianças poderiam ter receio de expor algum problema, no processo, entre as atividades, pela circunstância de a emissora da pergunta ser uma adulta, ou seja, poderia representar a imagem da autoridade na sala de aula.

Caso o aplicador ainda tenha dúvidas a respeito da satisfação da criança quanto ao resultado das atividades, pode-se perguntar à três crianças em separado quanto ao conteúdo das tarefas e do resultado gerado.

### 9.2 ANÁLISE DAS FACILITADORAS SOBRE A APLICAÇÃO DO MÉTODO

Ao considerar as opiniões das facilitadoras, é necessário atentar se o conteúdo foi compreendido sobre os objetivos e procedimentos do método, pois uma delas foi substituída momentos antes da aplicação. Portanto, na resposta da mesma, consta conclusão inapropriada, a qual precisou de consideração e análise mais detalhadas.

Os pontos positivos confirmam a fluidez do método, e os pontos negativos contribuem na definição dos ajustes necessários para a funcionalidade e o alcance dos objetivos.

#### 9.2.1 Avaliação da etapa descobrir pelas facilitadoras

Desse modo, após a aplicação, segundo as facilitadoras, as crianças tiveram dificuldade em distinguir os elementos do L.I.I.I. Mesmo com a breve apresentação do livro ilustrado infantil, no início da atividade, a criança vê o livro como um construto integrado, tem dificuldade em perceber separadamente, por exemplo, o vestuário, os óculos, como componentes de *Design* de moda (todo objeto que toca a pele) e, por conseguinte, pertencente ao elemento personagem. Distingue-se do elemento objeto, o qual, nesse caso, abrange os objetos tangíveis e funcionais dentro do grupo do elemento cenário. Tiveram dificuldade em distinguir as ações dos personagens com a narrativa e assim por diante.

A facilitadora 1<sup>38</sup> coordenou o grupo Personagem na aplicação do método. Segundo ela, a etapa Descobrir teve como pontos positivos: sequência lógica e coerente na atividade; as crianças compreenderam do que realizar e a etapa foi pertinente que as crianças de faixa etária maior (entre 11 a 12 anos de idade) pensem no L.I.I.I. destinados às crianças menores (fase de alfabetização). Quanto aos pontos negativos, constatou que a duração da “contação” da história e apresentação da distinção dos elementos/componentes foi muito curta para a absorção das crianças; a nomenclatura apresentada nos componentes (palavras dos cartões verdes redondos) está muito técnica para a compreensão da criança; a duplicidade de palavras atrapalhou confundindo as crianças; a utilização de apenas uma cópia do livro restringe a compreensão das crianças desde a etapa da “contação”, o que contribuiu na dificuldade de compreensão deles tanto na narrativa quanto dos elementos existentes no L.I.I.I.

A facilitadora 2<sup>39</sup> coordenou o grupo História. Relatou como pontos positivos: a coerência e clareza que auxiliaram na fluidez das atividades; as crianças compreenderam e souberam elencar quase todos os componentes ofertados. As dificuldades foram pontuadas por: falta do tempo hábil para a aplicação do método; os termos precisam ser repensados, pois causaram confusão nas crianças e nas facilitadoras.

A facilitadora 3<sup>40</sup> foi substituída momentos antes da aplicação do método. Coordenou o grupo Cenário. Salientou como pontos positivos: conforto da facilitadora de possuir o gabarito estruturado da lista dos componentes; as crianças entenderam o que era para ser feito. As dificuldades constatadas foram: rever nomenclatura dos componentes; houve dificuldade de manter imparcialidade quanto à

---

<sup>38</sup> Facilitadora 1 corresponde à profª Juliana Bueno.

<sup>39</sup> Facilitadora 2 corresponde à profª Márcia Alves.

<sup>40</sup> Facilitadora 3 corresponde à mestre Priscila Zimmerman.



influência sobre o pertencimento dos componentes no grupo; a falta de entendimento dos termos provocou insegurança nas crianças.

A facilitadora 4<sup>41</sup> apontou como vantagens: a dinâmica de troca dos componentes foi fluida; houve reflexão quanto ao significado/possibilidade de encaixe em mais elementos. Já as dificuldades foram apontadas como: o objetivo da atividade mostrou confusa tanto para a facilitadora quanto para as crianças; a etapa foi longa, poderia ser resolvida em apenas duas rodadas; o significado dos termos (componentes) estavam com sentido dúbio e repetitivo, o que causou confusão na hora da seleção; pela confusão que causou no início, houve direcionamentos forçados nas respostas das crianças, tornando as respostas artificiais.

### 9.2.2 Avaliação da etapa desabrochar pelas facilitadoras

De acordo com as facilitadoras, para a execução da primeira e da segunda etapas, seria preciso um maior tempo, a fim de se explicar a distinção dos elementos existentes no livro ilustrado. Houve dificuldade de as crianças separarem os elementos e diferenciarem os componentes pertencentes a cada elemento do L.I.I.I. definido. Há necessidade de reescrever os termos apropriados (para crianças) referentes aos componentes dos cartões circulares verdes, pois os termos utilizados não foram absorvidos pelas crianças. A não compreensão clara desses dois tópicos desencadeou modificações truncadas na etapa seguinte. Assim, seguem as percepções e sugestões dadas pelas facilitadoras.

A facilitadora 1 relatou a facilidade de compreensão das crianças na realização das tarefas. Contudo, houve dificuldades: na compreensão dos termos, seguidos da etapa anterior, o que resultaram na mistura com outros grupos; dificuldade de manter imparcialidade na decisão da seletiva das crianças quanto a quais componentes pertencem a cada elemento, durante a atividade.

A facilitadora 2 relatou que a etapa fluiu parcialmente por haver opiniões controversas entre as crianças. As complicações da segunda etapa ocorreram pelas crianças se prenderem na narrativa original e não conseguiam gerar mais outras histórias para alterar.

A facilitadora 3 constatou que as crianças compreenderam a tarefa a ser realizada na etapa. Constatou como pontos negativos: dificuldade de prosseguir com a etapa, por necessidade de ter compreendido a anterior (rever o vocabulário para criança); foi complicado auxiliá-las no que e como gerar mais modificações, por não terem compreendido as limitações a serem exploradas.

A facilitadora 4 apontou os aspectos negativos da etapa: as crianças poderiam ter colaborado em maior proporção na personalização, ficaram limitadas a complementar apenas pequenos detalhes

---

<sup>41</sup> Facilitadora 4 corresponde a profª Waleska Pacheco.



da ilustração dada como referência; a apresentação do livro pronto não convém ser apresentado para pedir à criança personalizar.

### 9.2.3 Avaliação da etapa propor pelas facilitadoras

De acordo com as facilitadoras, essa etapa fluiu sem problemas, porque foi caracterizada pela ação da criança em selecionar a personalização apresentada e a desenvolver sobre a cópia da lauda escolhida. Contudo, duas das facilitadoras constataram que a etapa foi forçada para a materialização da personalização, não garantindo a compreensão da criança quanto à personalização ou apenas ensinando a reprodução da lauda, sendo que, durante o processo da atividade, muitas das crianças alteraram a personalização selecionada com a influência do trabalho do colega ao lado, ou por uma decisão posterior.

A facilitadora 1 relatou que foi a etapa mais fácil para todos.

A facilitadora 2 declarou que a atividade foi forçada, pois as crianças realizaram a atividade como prática, sem entender corretamente se era apenas reprodução do desenho ou personalização.

A facilitadora 3 explanou que as crianças não entenderam a quebra da necessidade de tarefas.

A facilitadora 4 mencionou que houve apenas a preocupação das crianças em deixar o desenho “bonito”.

### 9.2.4 Avaliação da etapa expor pelas facilitadoras

Não houve sugestões nem apontamentos das facilitadoras sobre esta etapa.

### 9.2.5 Habilidades necessárias para o aplicador do método

No mesmo questionário pós-aplicação, foi solicitado sugestões para as facilitadoras quais habilidades seriam necessárias para um aplicador deste método. Conforme as respostas do questionário, foram levantadas as habilidades necessárias as quais o aplicador do método precisa obter, para o bom funcionamento do método.

Facilitadora 1, listou as seguintes habilidades:

- Gostar de interagir com crianças;
- Compreender a fundo as categorias do método;
- Se a idéia é que as crianças não leiam a história antes de se aplicar o método, o aplicador deve ter a habilidade para contar a história de forma cativante;
- Deve saber instigar a criança;

- Saber interpretar as respostas das crianças;
- Saber dosar o tempo de cada etapa.

Facilitadora 2, listou as seguintes habilidades:

- Ser um professor, ou designer;
- Alguém que saiba bem da estrutura de um texto;
- Se os propósitos de cada atividade estiverem mais claros, pode funcionar como um jogo de personalização no próprio lar dos aprendizes.

Facilitadora 3, listou as seguintes habilidades:

- A formação não interfere, caso o aplicador compreenda os objetivos e o método;
- Saber quais informações devem ser extraídas das crianças;
- Capacidade de aproximar as crianças.

Facilitadora 4, listou as seguintes habilidades:

- Gostar de crianças e ter aptidão para lidar com imprevistos e questionamentos que as mesmas fazem; (substituição de termos, desmotivação...);
- Saber adequar a linguagem a cada grupo que for utilizar o método;
- Possuir sensibilidade para encerrar as etapas, quando perceber que não consegue extrair mais informações dos envolvidos;
- Ter domínio sobre as temáticas participantes da pesquisa (palavras utilizadas, categorias, história na íntegra);
- Estar ciente quanto pode e deve interferir nas respostas da criança, para que não se torne uma pesquisa com respostas do pesquisador.

Desse modo, os resultados foram apresentados e defendidos ao Grupo Focal formado por profissionais e especialistas na área (ilustrador, autor, editor e professora de desenho artístico infantil), com o objetivo de ajustar e legitimar externamente outras instruções para o método do mecanismo de personalização do L.I.I.I.

### 9.3 GRUPO FOCAL COM PROFISSIONAIS

O Grupo Focal foi constituído por profissionais com a formação nas áreas do *Design*, Literatura, Letras e Artes Visuais. Atuam como editores, autores e ilustradores de L.I.I.I. e professores de artes criativas e desenho infantil. As autoras presentes foram: Célia Cris Silva, Josiane Mayr Bibas, Marilza Conceição, Katya Keiko Hirata; as ilustradoras: Josiane Mayr Bibas, Ingrid Osternack Barros Neves, Mari Inês Piekas e Verônica Fukuda; professora de desenho técnico e artístico infantil: Mari Inês Piekas; editor: Naotake Fukushima.

As informações concebidas pelo Grupo Focal proporcionaram a avaliação e o respectivo aprimoramento entre as fases/etapas aplicadas do método de pesquisa. O objetivo central dessa técnica é obter a validação de profissionais, com seus apontamentos. O método do grupo focal ajustou propostas qualitativas, flexibilizando métodos integrados e complementares (MORGAN, 1997; BONFIM, 2009; BRYMAN, 2016).

FOTO 20 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA O GRUPO FOCAL



FONTE: Capturada por William Yamamoto Lee, (2019).

O Grupo Focal ocorreu em duas etapas: a 1ª etapa foi a apresentação da pesquisa: o tema, justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa, esclarecendo sobre o processo da realização detalhada do método, por meio de simulação e manipulação dos materiais utilizados (livros, painéis e cartões), para melhor compreensão do funcionamento; na 2ª etapa, foram levantadas as seguintes questões:

1. No mercado, esse método é viável?
2. Quem é o melhor profissional que aplica? Autor, ilustrador, professor, *designer*?
3. Qual o melhor local para a aplicação? Escola, livraria, museu, oficina, biblioteca?
4. Em qual momento/etapa do desenvolvimento do L.I.I.I. seria apropriado aplicar o método?
5. Como é possível fazer o aprimoramento?
6. O que mudaria, no trabalho de vocês? Facilitaria/dificultaria?
7. Como ficaria o processo de desenvolvimento com os resultados desta aplicação?
8. O que pensa o(a) autor(a)/ilustrador(a)?

A seguir, reúnem-se as respostas dos respectivos participantes, no formato de quadro:

QUADRO 58 – SÍNTESE DAS CONSIDERAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE L.I.I.I. DO GRUPO FOCAL

QUESTÕES/PARTICIPANTES	Autora e ilustradora <sup>42</sup>	Autora 2	Ilustradora 1	Editor de L.I.I.I.	Autora 3	Ilustradora 2	Ilustradora e professora de Artes	Autora 4
1ª questão	Sim	Sim	Sim	Possível	Sim	Sim, acompanhada de um adulto	Sim	Depende
2ª questão	Autora	Precisa ter atitude e sensibilidade para conduzir a criança e o grupo.	Pode ser autor/ilustrador.	Alguém hábil para atingir os objetivos.	Autora	Depende do objetivo, pois as perspectivas do autor e do ilustrador são distintas e, a cada rodada da aplicação, pode resultar diferente.	Pode ser autor, ilustrador, professor e <i>designer</i> .	Autora
3ª questão		Local não habitual, pode ser na biblioteca, ou um contrato na escola.	Escola ou livraria.	Biblioteca, pois é um local de leitura.			Local não habitual.	Mesmo sabendo que existem plataformas já funcionando, penso que numa oficina é possível realizar o método.
4ª questão	Na etapa que tenha apenas a estrutura, talvez deixaria tanto a história quanto a ilustração pronta, deixando apenas o final		Apresentaria apenas a história e deixaria a criança interpretar e criar a imagem, deixá-la livre.	Aplicaria na etapa em que se tem a estrutura e deixaria a criança criar, o livro inteiro cerca demais e perde a proposta de	Apresentaria a história, a personalização acontece quando a criança se encontra na narrativa			A criança pode se perder no meio da história, talvez apresentaria um material prévio.

<sup>42</sup> Autora e ilustradora corresponde à BIBAS; Autora 2 corresponde à CONCEIÇÃO; Ilustradora 1 corresponde à FUKUDA; Editor corresponde ao FUKUSHIMA; Autora 3 corresponde à HIRATA; Ilustradora 2 corresponde à NEVES; Ilustradora e professora de artes com crianças corresponde à PIEKAS e Autora 4 corresponde à SILVA.

	para a criança opinar.			cocriação.					
5ª questão	Difícil, mas ajuda a encontrar a dosagem certa.		Facilita acertar o que a criança quer, deixaria tanto a história quanto o personagem e o cenário em aberto.	Facilita para a interpretação de texto, força a criança pensar no texto e na ilustração.	Facilita para tomar decisões quanto à narrativa e à ilustração.				Personalizaria apenas as variáveis.
6ª questão	Na etapa em que conto com a participação da criança, colocaria o papel vegetal para definir as características do personagem e do cenário.		Na etapa em que tanto a história quanto os personagens não estão formatados. Tipo: leia e reconstrua, ressignificando mais do que está pronto.	Aplicaria tanto no livro pronto, pois multiplica outras versões do mesmo título quanto no livro ainda sem definições formatadas.	Aplicaria na etapa em que se precisa definir os elementos com os quais a criança se identifica e pode personalizar.				Apresentaria apenas o esqueleto (núcleo duro) do livro.
7ª questão	O método contribui na chamada da voz da criança para resolver o final da história, pois possui repertório diferente do adulto.		Muito bom, contribui para externalizar o mundo da criança.	Método auxilia a interferir na história matriz, reproduzindo da 1ª à 5ª edição; contribui na leitura e produz livro personalizado.	Me auxilia na tomada de decisão de quais aspectos serão definidos para o produto final.		O método auxilia no desenvolvimento do livro personalizado		Causou uma grande perturbação, esta decupagem/destruição e reconstrução pode interferir na reflexão da construção de sentido. Me fez questionar, esta decupagem serve para qual objetivo?

FONTE: A autora (2019).

De acordo com os resultados da aplicação do Grupo Focal, foi possível coletar mais dados relevantes para o delineamento do método. No geral, todos os profissionais aprovaram o método para o aprimoramento do desenvolvimento dos L.I.I.I., que, segundo eles, serão utilizados nas etapas de tomada de decisão junto das crianças, antes da produção em série.

FOTO 21 – MEMBROS DO GRUPO FOCAL



FONTE: Capturada por William Yamamoto Lee (2019).

Ao obter o reconhecimento dos procedimentos precedentes das três primeiras fases da pesquisa, o método de mecanismos de personalização foi aplicado por meio de protótipos (materiais em papel colorido que simulam jogos táteis, segundo os requisitos fixados nas fases anteriores) somados aos materiais e técnicas selecionados pelas crianças, na dinâmica da fase anterior. Esse protótipo proporcionou a realização e a aplicação, com crianças, na 3ª fase desta investigação. Com os resultados obtidos, ajustes foram feitos, após análise e avaliação da pesquisadora junto do Grupo Focal, na 4ª fase da pesquisa.

#### 9.4 SÍNTESE DAS MODIFICAÇÕES

Conforme constatou-se nos resultados da aplicação, consideração às sugestões das facilitadoras e os apontamentos do grupo focal, algumas modificações foram realizadas no método. Segue os principais aspectos:

- Há o acréscimo de etapa prévia para a compreensão dos elementos e componentes de cada grupo elementar do L.I.I.I. com as crianças (Esta etapa pode ser aplicada no dia anterior, ou em momentos antes da aplicação).
- A cópia do livro a ser trabalhada pode ser a cópia do livro estruturado na etapa de finalização, ou a etapa que o autor/ilustrador almeja as tomadas decisivas da criança.

- Foi adicionado o elemento gráfico (constatado pela criança).
- Foi reformulado os termos empregados nos componentes e acrescidos dez componentes do elemento gráfico.
- As habilidades necessárias do aplicador foram definidas.



## 10 DETALHAMENTO DO MÉTODO COM AS CRIANÇAS

A proposta do método teve como base estruturar-se de acordo com as respostas das questões focalizadas no quadro a seguir:

QUADRO 59 - SUBSÍDIOS PARA AS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DO MÉTODO PROPOSTO

PERGUNTAS	SUBSÍDIOS PARA RESPOSTAS
1. Quem deve aplicar o método?	Fases 1, 3 e 4 Fontes: Literatura, entrevistas, testes aplicados e Grupo Focal
2. Quem deve participar na aplicação do método?	Fases 1, 3 e 4 Fontes: Literatura, entrevistas, testes aplicados e Grupo Focal
3. Quando o método deve ser aplicado?	Fases 2, 3 e 4 Fontes: Entrevistas, testes aplicados e Grupo Focal
4. Como será aplicado?	Fases 1, 2, 3 e 4 Fontes: Literatura, entrevistas, testes aplicados, Grupo Focal
5. Como será o registro?	Fases 1, 3 e 4 Fontes: Captura de imagens por meio de fotos e gravação das entrevistas e do Grupo Focal pelo aparelho celular
6. Como analisar os resultados?	Fase 3 e 4 Fontes: Testes aplicados e Grupo Focal

FONTE: A autora (2019).

Essas questões foram formuladas na fase do projeto desta pesquisa. Com a progressão das fases, as **respostas** foram surgindo e possibilitaram definir as seguintes bases do estudo:

### 1. Quem deve aplicar o método?

De acordo com a revisão bibliográfica, o aplicador pode ser o *designer* ou o pesquisador interessado. As facilitadoras responderam que não é obrigatória a formação de *designer* para aplicar: basta conhecer o método, os objetivos e os processos, tendo afinidade com crianças. Conforme os participantes do Grupo Focal, o aplicador pode ser o autor/ilustrador de L.I.I.I. interessado em obter o resultado pela tomada de decisão das crianças.

### 2. Quem deve participar na aplicação do método?

Pela revisão de literatura, é necessário contar com o auxílio de pelo menos um facilitador para a realização das atividades com crianças. Conforme a 5ª etapa da 1ª fase, durante a realização da dinâmica, constatou-se que é preciso dispor de quatro facilitadores para mediar as atividades e as crianças e, assim, foi experimentado na mesma proporção de facilitadores na 3ª fase (aplicação do

método preliminar). A quantidade ideal de crianças é 20, entre meninos e meninas de 11 a 12 anos de idade, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental.

### 3. Quando o método deve ser aplicado?

Após a realização do Grupo Focal com os profissionais de L.I.I.I., a maioria dos autores/ilustradores respondeu que a melhor etapa de aplicação do proposto método é quando o L.I.I.I. estiver “quase” pronto, ou na etapa do “livro-piloto”, portanto, na etapa final anteriormente à produção gráfica.

### 4. Como será aplicado?

Conforme a análise, tanto do estudo bibliográfico quanto do experimento prático, o melhor processo de aplicação é o passo a passo, definido no Capítulo 10.

### 5. Como será o registro?

De acordo com as duas rodadas práticas com crianças e o Grupo Focal, todo o processo foi registrado através do aparelho celular, que contém as funções captura de imagens e gravador.

### 6. Como analisar os resultados?

Após as duas rodadas práticas (dinâmica e aplicação), as respostas das facilitadoras e o resultado do Grupo Focal, foi possível promover a análise dos resultados, ajustando os detalhes conforme a evolução das fases de pesquisa.

Estas respostas contribuíram para dar o suporte necessário ao método preliminar e definitivo (flexível), depois de concluídas todas as fases da investigação. Somadas às considerações dos requisitos gerados na fase anterior da pesquisa, foi possível filtrar as ferramentas aplicáveis no método. Trata-se de uma atividade que integra várias ferramentas do *Design* capazes de alcançar os objetivos do estudo.

O método definitivo consiste em uma atividade com várias ferramentas do *Design*, as quais possibilitam atingir os objetivos da investigação. As ferramentas do *Design*, conhecidas como “Classificação de cartões”, “Painel visual”, “Teia de Aranha/Moinho de vento”, foram selecionadas conforme os requisitos gerados por meio da literatura revisada e da dinâmica efetuada em setembro de 2018, colaborando nas definições de quem, por que e como personalizar um L.I.I.I.

Esse método pode ser aplicado quantas vezes necessário, para a definição dos atributos personalizáveis; o resultado se diferencia apenas na métrica quantitativa do nível de satisfação (garantia) do autor (*designer*, ilustrador, editor) de L.I.I.I.

Após a aplicação junto das facilitadoras e da avaliação com o Grupo Focal de especialistas, foi possível delinear e definir as alterações e aprimoramentos nesse método proposto. Conforme as autoras do L.I.I.I. no Grupo Focal, o método pode ser aplicado na etapa final do processo de produção

do L.I.I.I., utilizando-se um livro em estado final (piloto), a fim de que a criança possa contribuir nas definições das características desconstruídas pela pesquisa.

Para tanto, segundo as apresentações dos capítulos anteriores, o método segue a lógica de um jogo/brincadeira, é prazeroso e desafiador ao mesmo tempo, permitindo à criança produzir sem sentir-se oprimida/obrigada/cansativa.

As condições necessárias para a aplicação são:

#### **Quem aplica:**

- 1 pessoa que gerencie a aplicação, podendo ser o próprio autor de L.I.I.I. ou o ilustrador de L.I.I.I., ou ambos, ou um editor de L.I.I.I., ou o próprio *designer* gráfico/visual;
- 4 a 5 facilitadores, para auxiliar na supervisão dos grupos das crianças (dependem do número de elementos do L.I.I.I. que o aplicador tem interesse que a criança personalize, as habilidades necessárias dos facilitadores: não precisam ter formação específica no *Design*, contudo, necessitam compreender previamente os objetivos, as ferramentas, as categorias envolvidas e o método; requerem ter afinidade com crianças, ser flexível para imprevistos, ter a percepção do momento de deixar a criança pensar sozinha, saber instigar a criança para extrair dados, saber interpretar as respostas das crianças, ter a capacidade de esclarecer os termos para a linguagem infantil e ser capaz de dosar o tempo necessário para prosseguir as etapas;
- 20 a 25 crianças de 11 a 12 anos de idade, ou jovens que tenham capacidade de leitura fluente e entendimento das tarefas, das atividades e etapas do método.

#### **Materiais** necessários para a aplicação:

- 4 a 5 painéis rígidos coloridos arredondados (cada cor auxilia na distinção visual dos elementos do L.I.I.I., suficientemente rígidos para trabalhar com as crianças na mesa e posterior exposição visual no quadro negro/mesa frontal, de preferência arredondados, para desierarquização dos componentes); nesses painéis, devem constar a palavra do elemento a trabalhar, ao centro, somada aos 10 cartões circulares (correspondem aos 10 componentes predefinidos) com o lado áspero (considerando a ergonomia infantil) do velcro no centro destas;
- 40 a 50 cartões rígidos de apenas uma cor (esses cartões devem medir em torno de 7cm, com o velcro macio colado no verso), contendo as palavras dos componentes em

que as crianças têm a tarefa de identificar a quais grupos pertencem, colando-as no referente grupo;

- 4 a 5 caixas de lápis de cor 12 cores (depende de quantos grupos o aplicador gostaria de definir);
- 10 a 15 lápis-grafite, 10 a 15 canetinhas coloridas;
- 20 a 30 blocos de *post-its* coláveis/destacáveis brancos;
- 4 a 5 cópias em preto-e-branco do livro que se objetiva personalizar.

#### **Ambiente:**

- Sala na qual haja carteiras e cadeiras, podendo ser uma sala de aula, mas que não seja a habitual (definição conforme o Grupo Focal), pois contribui na concentração das crianças;
- *Workshop* em local lúdico, recreativo, que possua cadeiras e mesas;
- Biblioteca (setor infantil);
- Locação onde ocorrem “contações” de histórias;
- Entre outros locais em que a criança se sinta à vontade para realizar atividades criativas.

O método de geração do mecanismo de cocriação, na personalização do L.I.I.I., é constituído de quatro etapas: **1ª - Descobrir**, **2ª - Desabrochar**, **3ª - Propor** e **4ª - Expor**. O tempo total da aplicação é de duas horas. A etapa preliminar de apresentação da distinção dos elementos e componentes do L.I.I.I. às crianças é flexível e dependerá da disponibilidade das pessoas envolvidas, data, horário e espaço (duração de 15 a 20 minutos).

Na 1ª etapa, **Descobrir**, vinte alunos divididos em cinco integrantes por quatro a cinco grupos, os quais correspondem aos quatro a cinco elementos do L.I.I.I. definidos pela dinâmica, aplicação e Grupo Focal: História, Objeto, Cenário, Personagem e Elemento Gráfico, sendo que inesperadamente este último elemento foi percebido e acrescentado pelas crianças, na fase da aplicação desse método, além de fazer parte, conforme a literatura (fora retirado da aplicação com as crianças, por se tratar de repertório específico do *Design* gráfico).

A quantidade de apenas 20 a 25 crianças participantes de cada aplicação seria o ideal, pois, caso haja muitas, há dispersão durante as tarefas e os 4 a 5 facilitadores (segundo a quantidade de elementos que se almeja definir, com a aplicação do método) não podem auxiliar adequadamente,

dando-se preferência para 5 crianças em cada grupo. Assim, essa etapa visa a descobrir quais componentes são perceptíveis/reconhecíveis pelas crianças.

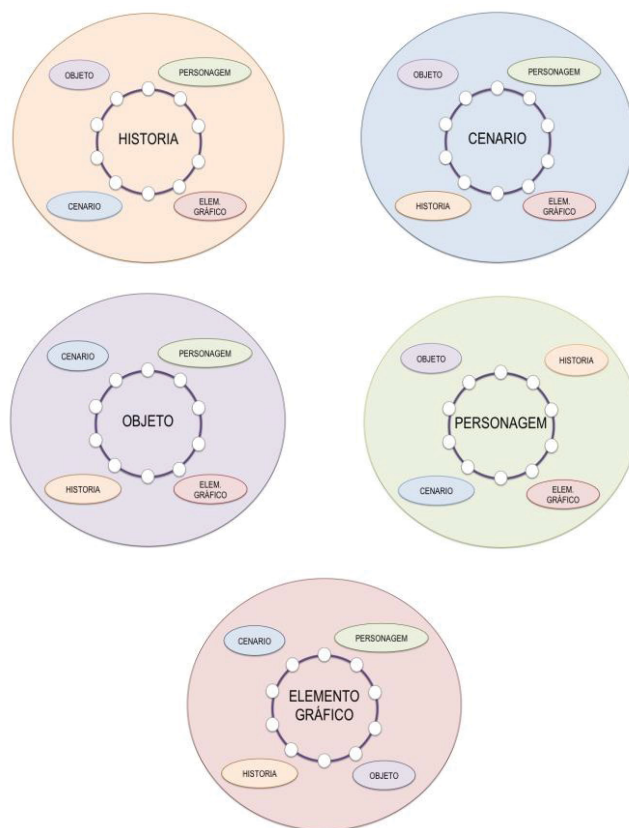
Os facilitadores terão 10 minutos para contar a história do livro *Piloto*, enfatizando a distinção dos quatro a cinco principais elementos às crianças de cada grupo, dependendo do nível de exigência e assertividade do detalhamento da produção do L.I.I.I. (quantitativa/qualitativa).

Cada grupo possui uma cópia inteira do livro *Piloto* em preto-e-branco, cujas páginas estão impressas separadamente (sem ser frente verso), um painel visual colorido (rígido), o qual tem maior dimensão do elemento que o grupo possa visualizar, trabalhar e analisar; ao lado, apresentam-se os outros três a cinco elementos presentes, com dimensão menor, para que o grupo compreenda a existência e auxilie na distinção e percepção dos outros elementos.

### 10.1 ETAPA – DESCOBRIR 3

Os 4 a 5 grupos divididos recebem os painéis da seguinte maneira:

FIGURA 40 - PAINÉIS COLORIDOS DISTRIBUÍDOS PARA CADA UM DOS CINCO GRUPOS



FONTE: A autora (2019).

Materiais e objetivos: **Cada grupo** recebe um painel e fica responsável por analisar um elemento em especial (história, cenário, objeto, personagem e elemento gráfico); recebem também os 10 cartões circulares de mesma cor, com as palavras dos componentes personalizáveis, com a tarefa de responder à pergunta: “Quais 10 cartões servem para cada grupo?”.

As palavras dos componentes nos cartões circulares e sua quantidade foram definidas conforme os requisitos gerados por meio da literatura, aplicação realizada, questionário das facilitadoras e Grupo Focal. Após a aplicação e o Grupo Focal, foi constatada a dificuldade da realização dessa etapa, devido à incompreensão dos termos nos cartões, segundo as facilitadoras e o Grupo Focal.

Assim, esses componentes foram redefinidos, buscando-se responder: “O que do cenário/personagem/história/objeto/elemento gráfico pode ser modificado no L.I.I.I.?”

Para tanto, foram estabelecidos os componentes do elemento do L.I.I.I., baseados na literatura, requisitos, dinâmica, aplicação, questionário com as facilitadoras e o Grupo Focal, da seguinte forma:

QUADRO 60 - COMPONENTES DEFINIDOS PARA CADA ELEMENTO DO L.I.I.I. APÓS ANÁLISE

<b>Elementos do L.I.I.I. (5)/ Componentes dos elementos (10)</b>	<b>HISTÓRIA</b> (KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)	<b>PERSONAGEM</b> (SOARES, 2007; KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)	<b>CENÁRIO</b> (SOARES, 2007; KOHAN, 2013; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)	<b>OBJETO</b> (GOMES, 2006; KOHAN, 2013; WONG, 2014; GOMES, 2015; CAMPOS, 2016); Dinâmica (2018)	<b>ELEMENTO GRÁFICO</b> (LINDEN, 2011; LIMA; LESSA, 2014; FLECK <i>et al.</i> , 2016; Aplicação e GP, 2019)
<b>1</b>	Tema	Nome	Clima (sol, chuva, neve)	Material dos utensílios (tecido, metal, madeira, água)	Tipografia (tipo e tamanho de letra)
<b>2</b>	Quem poderia narrar (autor, leitor, personagem)	Relações (amigo, parente)	Horário (dia/noite)	Textura das peças	Tipo de encadernação
<b>3</b>	Fatos (real/ficção)	Menino/ menina/outro	Espaço (Vazio/cheio)	Tamanho das peças	Qualidade do papel (grossa/fina)
<b>4</b>	Desafios/obstáculos/ dificuldades	Temperamento (nervoso, bondoso, tímido, extrovertido, cruel)	Acima (céu/teto)	Forma das peças	Formato do livro (redondo, quadrado, outro)
<b>5</b>	Narrativa agitada/lenta	Emoção do rosto	Chão (grama, madeira, cimento, água)	Cor das peças	Blocos de texto (tamanho dos textos)
<b>6</b>	Falas entre os personagens	Superpoderes	Posicionamento dos elementos do ambiente (frente, lado, acima, abaixo, invertido) - a	Posicionamento dos utensílios (frente, lado, acima, abaixo, invertido) - b	<i>Layout</i> (formato da distribuição dos elementos internos nas páginas)

7	Tipo de narrativa (poesia, fábula, terror, aventura, biografia, comédia, realístico, ficção)	Nomes-próprios, híbridos, realísticos dos animais, objetos	Zona (urbano/rural/fictícia)	Peso das peças	Espaçamento entre linhas do texto
8	Idade do leitor	Famoso/conhecido (monstros, fadas, bruxas)	Ambiente de fantasia/ficção/real	Utensílio de fantasia/ficção/real	Espaçamento entre as ilustrações
9	Época da narrativa (passado, presente, futuro)	Características físicas [cabelo (cor, comprimento, forma), cabeça (cor de pele, forma, dimensão), corpo (cor, forma, dimensão dentre as partes)]	Mobilidade dos objetos do ambiente (ultrapassa, desloca)	Peça que imita gente	Cor do papel
10	Componente X, pode ser criado pelo aplicador, ou surgirá por meio da criança	Vestuário e objetos de uso pessoal (roupa, sapato, acessórios)	Ambiente (fechado/aberto/espaço/imerso)	Componente X, pode ser acrescido pelo aplicador ou surgirá por meio da criança	Cheiro/perfume

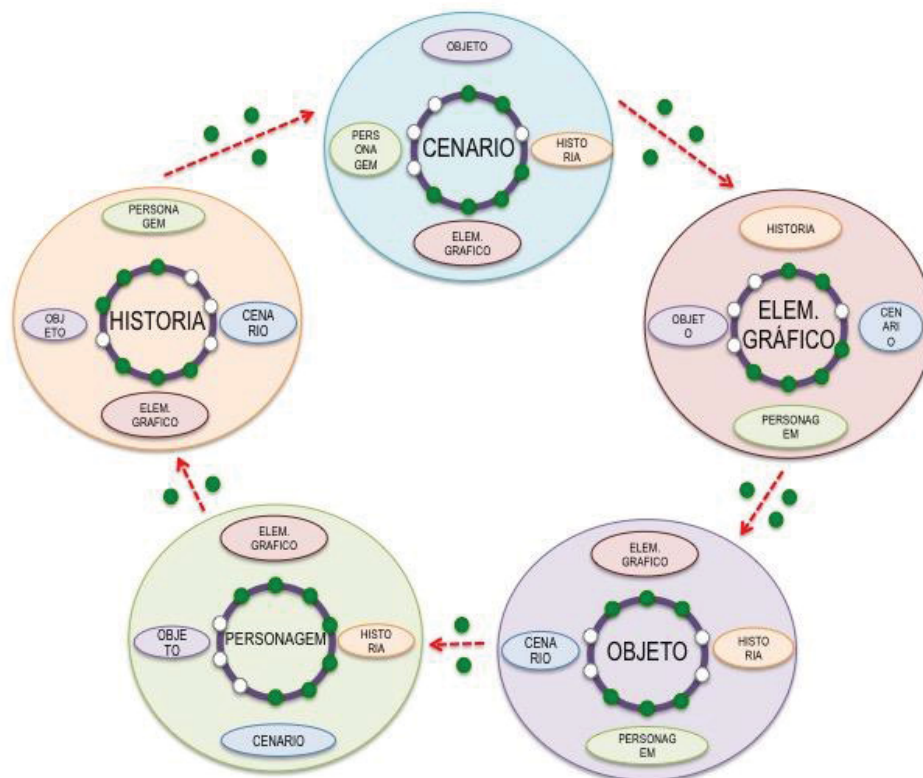
FONTE: A autora (2019).

A quantidade de componentes e as palavras foram definidas conforme as especificações geradas nas fases anteriores (flexível, podendo ser ajustada segundo a demanda do aplicador, da criança, distribuída a cada grupo com 9 a 10 componentes), para manter a lógica do jogo/brincadeira desierarquizada, sem que um grupo contenha mais componentes que os outros. Dessa forma, segue-se a meta de distinguir e definir quais elementos pertencem a cada grupo, ou seja, separar cada cartão circular escrito dos componentes possíveis de personalização e distribuir para o grupo pertencente (aos olhos da criança). Os cartões que não pertencem ao grupo são descartados para os demais, com o objetivo de encontrar o grupo em que se encaixa. A entrega de cartões descartados será feita a cada 10 minutos, para o próximo grupo, em sentido horário, de sorte que não haja confusão e dispersão do grupo. A troca acontecerá em duas vezes; caso ainda sintam necessidade de trocar os cartões, haverá mais 10 minutos para o término (a troca será realizada até as crianças sentirem completa satisfação).

Tempo estimado para a 1ª etapa: 30 – 40 minutos.



FIGURA 41 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA DINÂMICA DEFINITIVA DO PREENCHIMENTO DOS COMPONENTES NOS RESPECTIVOS ELEMENTOS PELAS CRIANÇAS



FONTE: A autora (2019).

## 10.2 ETAPA – DESABROCHAR 3

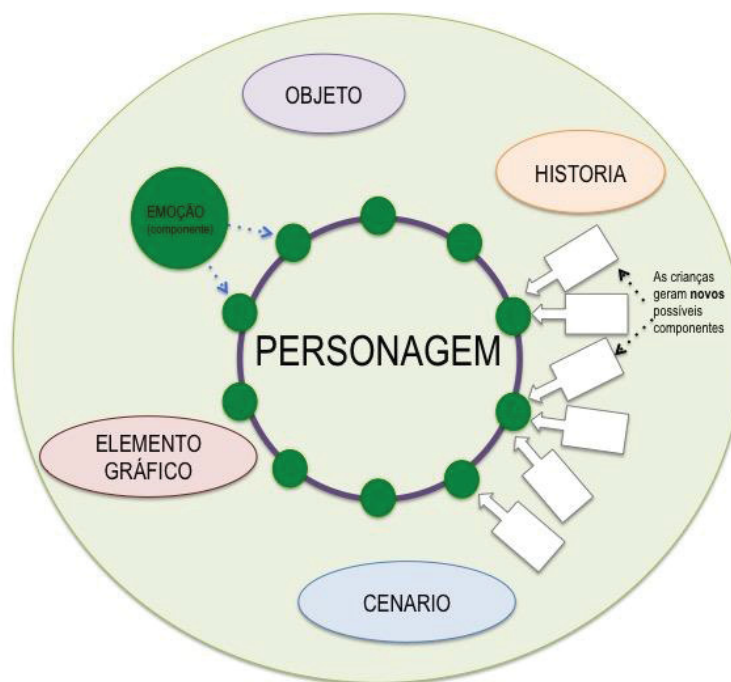
A segunda etapa busca responder: “Como cada atributo/característica do cartão circular pode se transformar/multiplicar no livro (L.I.I.I.)?”

Materiais para a 2ª etapa: Acrescenta-se 1 bloco de papel branco e lápis/canetinha para cada criança.

Ao se definir os cartões circulares determinados no painel, as crianças escreverão nos *post-its* brancos **como** e **o que** dos componentes pode ser personalizado e colar ao lado de cada componente (predefinido). Essa aplicação nomeia-se “Desabrochar da planta”, pois cada componente pode ser multiplicado por meio das sugestões criativas das crianças.

A atividade estimula e auxilia as crianças a gerar várias ideias criativas possíveis e **como** utilizar essas tarefas para elaborá-las.

FIGURA 42 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MULTIPLICAÇÃO DE COMPONENTES DEFINITIVO PARA O ELEMENTO “PERSONAGEM”



FONTE: A autora, 2019.

A multiplicação de componentes gerados pelas crianças acontece simultaneamente para os elementos “história,” “cenário,” “objeto” e “elemento gráfico”.

Tempo estimado de duração: 20 minutos.

### 10.3 ETAPA – PROPOR 3

A etapa de proposta trata de colocar os 4 a 5 painéis visuais “Desabrochar da planta”, apoiados no quadro/mesa à frente da sala, permitindo a visualização de todos.

Materiais para a 3ª etapa:

- Cópia em preto-e-branco do livro *Piloto* para cada grupo;
- Cada criança recebe uma folha de papel A4 vegetal, lápis, borracha;
- Cada grupo recebe uma caixa de canetinhas coloridas (12 cores);
- Cada grupo recebe uma caixa de lápis de cor colorido (12 cores);

Passo a passo:

7. Analisar a página do livro selecionada e dirigir-se ao quadro no qual se elege apenas UM dos atributos afixados nos painéis;
8. Anotar no bloquinho branco (distribuído na etapa anterior) **o que** gostaria de modificar;
9. Retornar a seu lugar e produzir (desenho e pintura) a modificação selecionada.

Tempo estimado para a realização da 3ª etapa: 20 minutos.

#### 10.4 ETAPA – EXPOR 3

As crianças expõem suas personalizações. Cada criança cola com fita crepe as duas folhas do material existente antes e a alteração realizada na folha de papel vegetal. A seguir, cada criança colará sua personalização no quadro ou mesa frontal.

Após a exposição dos trabalhos, o aplicador pode selecionar três crianças aleatoriamente e entrevistá-las individualmente, para questionar sobre o que ela achou das atividades (se foi claro e fácil de executar) e se ficou satisfeito com o resultado final (a personalização).

Tempo estimado para a 4ª etapa: 15 minutos.

Os dados resultantes da aplicação (qualitativos/quantitativos) demonstram as diretrizes de **quais** e **como** os elementos, componentes e atributos do L.I.I.I. podem ser personalizáveis pelas crianças. Ora, no caso experimental desta pesquisa, o método foi direcionado para a criança, no estágio de alfabetização, contando com a criança de 11 a 12 anos no processo do desenvolvimento do método. A criança que participa do método pode ser de estágios distintos da criança-alvo, dependendo dos objetivos do aplicador do método.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo iniciou no ano de 2018, a partir da mudança de linha de pesquisa durante o andamento das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em *Design*, do Setor de Artes, Comunicação e *Design* da Universidade Federal do Paraná, em que foram abordados métodos e processos do *Design* que incorporam ferramentas para personalização de mecanismos no sistema. Observou-se que o uso de métodos gerativos de inovação do *Design* facilita o processo e a produção de L.I.I.I. personalizado, permitindo alcançar o sucesso do L.I.I.I. personalizável no mercado e, igualmente, na educação e no ensino.

Nesse contexto, o método da produção de mecanismos de personalização em L.I.I.I. contribuem cada vez mais na leitura infantil, em virtude da possibilidade de projetar os assertivos elementos e componentes personalizáveis com a participação da criança, em igualdade de relevância. Diversos recursos do *Design* são integrados nesse método; apesar de contar com materiais táteis, viabilizam a exploração de interações diferenciadas do processo de produção, tais como o uso de painéis coloridos em tamanho A3/A2, várias cópias do livro-piloto que se almeja projetar para a personalização, bloco de papéis vegetais, materiais de desenho e impressão. Entretanto, esses recursos, os quais são um pouco trabalhosos para produzir artesanalmente, têm um custo baixo em relação a perdas de produção de L.I.I.I., na perspectiva apenas do projeto adulto. Tais recursos materiais poderiam ser produzidos em gráficas, dependendo dos objetivos quantitativos resultantes das aplicações do método.

Para aprofundar a investigação, foi realizada, primeiramente, uma pesquisa assistemática, que é uma forma de identificar teorias fundamentais e fontes relevantes, assim como desenvolver a proposta de estudo com melhor compreensão, tanto das fronteiras quanto das lacunas do estudo, conforme Bryman (2016). Com essa revisão, constatou-se que, apesar de o tema ser utilizado e discutido em recursos virtuais – principalmente ao se tratar de *Design* participativo com a colaboração infantil, para personalização de livro ilustrado infantil virtual, como em Menegazzi e Padovani (2016), e a aplicação do *Design* participativo com crianças, para o desenvolvimento de interfaces digitais, como em Martins *et al.* (2017) – a literatura ainda não esclarece suficientemente o uso de interações físicas, ou métodos cocriativos infantis para a geração de mecanismos de personalização em L.I.I.I. Trabalhos como os de Paulino (2009) e Rocha e Roth (2014) reforçam a relevância e a preferência do livro ilustrado impresso, ao passo que Romani (2016) ressalta a falta de um tratamento crítico no constructo do L.I.I.I., enfatizando a lacuna e demonstrando a importância do desenvolvimento desta pesquisa. Com essa compreensão, definiu-se como objetivo desta investigação desenvolver um método que permita às crianças, com a mediação do adulto, propor e detalhar mecanismos de personalização em

Livros Ilustrados Infantis Impressos (L.I.I.I.), além de proporcionar a compreensão da complexidade das várias etapas como projeto processual na construção de artefatos para as crianças.

A revisão bibliográfica sistemática (RBS) comprovou existir lacuna na literatura, quanto ao envolvimento participativo de crianças, na criação de mecanismos de personalização em L.I.I.I. Os termos usados para a busca inicial foram: Criança, Livro, Personalização e Participação. Tais expressões foram cruzadas na combinação por pares, conforme o Capítulo 6, na fase da Conscientização (DSR). Para resolver o objetivo da pesquisa, foram relacionados pontos com maior carência de informação para serem explorados por meio da RBS, segundo apresentada em Conforto *et al.* (2011): Personalização do L.I.I.I.; Processo e desenvolvimento do L.I.I.I. com a participação da criança; Métodos do *Design* para a geração de ideias criativas e inovadoras.

O primeiro passo para buscar cumprir o objetivo foi subdividir a pesquisa em fases e etapas, conforme a orientação da abordagem metodológica do DSR. A fase do levantamento de dados, que corresponde ao Capítulo 6, demonstra que, tanto a literatura quanto a pesquisa local de L.I.I.I. similares reforçaram a existência da lacuna e contribuíram na busca de possibilidades de personalização em L.I.I.I. As entrevistas e questionários com os autores, ilustradores de L.I.I.I. e professores de Artes com crianças auxiliaram no recorte da elaboração dos requisitos necessários para inserir o envolvimento da criança na cocriação, ou *Design* participativo.

Após a fase do levantamento dessas informações, foi possível construir um método de ensaio experimental, segundo está detalhado no Capítulo 7. O Capítulo 8 demonstra as especificações da aplicação do método proposto, bem como os resultados, as percepções e as análises das facilitadoras, as quais, para esta pesquisa, contribuíram com o conhecimento na área do *Design* e têm a criança como proximidade, quer no trabalho, quer na pesquisa, possibilitando um retorno consistente e progressivo.

O Capítulo 9 certifica a avaliação do método na perspectiva dos profissionais do L.I.I.I. Pelo menos três autores, três ilustradores e um editor de L.I.I.I. foram convidados a participar e avaliar o método proposto e aplicado, por meio da técnica da avaliação em Grupo Focal. Essa técnica resultou na identificação de resultados positivos e negativos, abrindo questões pelas quais os profissionais auxiliaram a definir as necessidades específicas do método.

Por fim, buscando orientações e melhores práticas, foi efetuado o delineamento do método, com as devidas alterações propiciadas pelas orientações dadas pelo Capítulo 8, concernente à aplicação com as facilitadoras e as crianças, e pelo Capítulo 9, com o Grupo Focal.

A resposta ao objetivo geral desta pesquisa é apresentada no Capítulo 10, que confirma positivamente a possibilidade de inserir a criança no processo de construção do L.I.I.I. Comporta orientações para o planejamento da aplicação do método proposto, delineado conforme todo o

refinamento havido entre as fases da aplicação e da avaliação, permitindo a réplica qualitativamente ou quantitativamente, para garantir a fluidez e o alcance dos resultados.

Com essas repercussões, colabora-se com a academia e, conseqüentemente com o mercado, através da apresentação de conteúdo legítimo e inédito, tanto na sua combinação quanto na profundidade em que se aborda os temas apresentados. O trabalho fornece a autores, ilustradores, editores, *designers* gráficos, pesquisadores e estudantes um referencial teórico ordenado e conciso, o qual oportuniza a imersão nesse campo de pesquisa e desenvolvimento. A investigação não esgota a temática, mas disponibiliza um corpo de alicerce proveitoso a futuros interessados em planejar a aplicação e a réplica do método ou em conhecer, com maior profundidade, o *Design* participativo com crianças e processos de evolução do L.I.I.I.

Dessa forma, considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, no contexto atual, contudo, salienta-se a importância de atualização constante do *designer*, frente aos novos sistemas de cocriação infantil, como também ao desenvolvimento dos sistemas personalizáveis. Ângulos de pesquisas e desenvolvimentos futuros são apresentados a seguir, com o objetivo de ensejar possíveis desdobramentos desta investigação.

## 11.1 PESQUISA E DESENVOLVIMENTO FUTUROS

Como desdobramento futuro desta tese, pode-se adaptar o método para a realização de oficinas de literatura infantil, direcionadas ao aprendizado, na distinção dos elementos e componentes do L.I.I.I.

Deve-se, também, efetuar avaliações quanto ao ganho pedagógico das crianças e jovens submetidos à participação do método, uma vez que, na prática da desconstrução de um livro, é possível pensar e questionar a respeito das estratégias construídas no livro pronto e acessível ao usuário final.

Inexistem resultados conclusivos em relação ao uso do método, por falta de tempo hábil e estrutura para uma aplicação quantitativa. O método pode ser adotado por vários ciclos, até o aplicador se sentir satisfeito quanto ao grau de assertividade dos resultados. Estes dependem da atenção e erro do aplicador em cada passo a ser seguido; da presença ou falta de conhecimento hábil do facilitador que colabora no andamento da aplicação; e no levantamento/contabilização/distribuição dos dados resultantes.

Outras limitações relevantes que influenciam a aplicação do método: a locação do espaço físico, uma data em que todos os envolvidos estão disponíveis e a autorização da participação das crianças, além do consentimento dos responsáveis no uso apropriado das externalizações.

Por fim, destaca-se a grande possibilidade de tratar da aplicação do método integrado de cocriação de mecanismos de personalização em L.I.I.I. Nessa direção, trabalhos de pesquisadores do *Design* de sistemas poderão ser incorporados ao contexto desta pesquisa, para o ambiente aplicado, de maneira a se verificar como se resulta o L.I.I.I. personalizável, com a colaboração e participação das decisões tomadas pelas crianças.



## REFERÊNCIAS

- ABREU et al. A dialética do fazer: observar, absorver e cocriar. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26. p. 46-57. 2016. Disponível em: <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/362/269>. Acesso em 04 jun 2019.
- ADOMAVICIUS, G.; TUHZILIN, A. Personalization technologies: a process-oriented perspective. **Communications of the ACM**, New York, v. 48, n. 10, p. 83-90. 2001. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/129550815/2005-Personalization-technologies-Adomavicius-and-Tuzhilin-pdf>>. Acesso em 04 jun 2019.
- AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento online**, Novo Hamburgo – RS, v. 1, n. 9, p. 36-44. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>>. Acesso em 04 jun 2019.
- AMADEU, M. S. U. S. et al. **Manual de normalização de documentos científicos** de acordo com as normas da ABNT. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- ALBINATI, M. E. C. B. **Recursos musicais aplicáveis à saúde da criança e do adolescente**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Setor do Ensino, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select\\_action=&co\\_autor=81364](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=81364). Acesso em 04 jun 2019.
- ALLOWAY, Tracy. Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. **European Journal of Psychological Assessment**, Durhan, v. 25, p. 92-98, set. 2014. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/37245079\\_Working\\_Memory\\_but\\_Not\\_IQ\\_Predicts\\_Subsequent\\_Learning\\_in\\_Children\\_with\\_Learning\\_Difficulties/download](https://www.researchgate.net/publication/37245079_Working_Memory_but_Not_IQ_Predicts_Subsequent_Learning_in_Children_with_Learning_Difficulties/download)>. Acesso em: 04 jun 2019.
- ANDRADE, J. P. Z. O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem. **SILEL**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1- 8, 2013. Disponível em: < [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_759.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_759.pdf)>. Acesso em: 04 jun 2019.
- ARAUJO, E. A. **Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores (as)**. 2015. 238 f. Dissertação. ( Mestrado em Mudança Social e Participação Política Instituição de Ensino) – Setor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-06052015-161201/pt-br.php>>. Acesso em 04 jun 2019.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- ASIF, M.; KROGSTIE, J. Role of personalization in mobile services adoption. In: Proceedings of the International Conference on Multimedia and Human Computer Interaction, 2014, Toronto, Canada. v. 59, n. 1, p. 59 - 70. Disponível em : < <https://pdfs.semanticscholar.org/58d0/6f5be2d0fa89cd22e7ac6bd61561e909c2dc.pdf>>. Acesso em 04 jun 2019.
- AZEVEDO, R. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. **Balainho – Boletim Infantil e Juvenil**. Joaçaba, v. 5, n. 22, p. 2 – 4, Nov 2004, ISSN 1678-6629. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>>. Acesso em 27 set 2018.
- AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALA, M. M. A. A estratégia da triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. **Anais do IV encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, DF, 2013.
- BAXTER, M. **Projeto de produto**. 3ª ed. São Paulo: Blucher, 2011.
- BAYER, R. **História da estética**. Lisboa: Estampa, 1995.

- BECCARI, M. et al. **Existe design? Indagação filosófica em três vozes**. São Paulo: 2ab. 2013.
- BELLA, M.; HANINGTON, B. **Universal Methods of Design**. 100 ways to research complex problems, develop innovative ideas, and design effective solutions. EUA: Rockport Publishers, 2012.
- BEZ, A. S.; AQUINO, C. Saussure e o estruturalismo: retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. **Cadernos do I.L.** v. 1, n. 42. 2011. p. 5 – 17. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoi/article/viewFile/26000/15222>>. Acesso em 25 fev 2020.
- BLOM, J. O. Personalization - a taxonomy. In: **Proceedings of the CHI 2000**. p. 313-314. 2000.
- BLOM, J. O.; MONK, A. F. Theory of personalization as appearance: why users personalize their PCs and mobile phones. In: **Human-computer interaction**. v. 18, n.1, p. 183-228, 2003.
- BONFIM, L. A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009, p. 777 – 796. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BORGES, A. T. Um Estudo de Modelos Mentais. **IENCI - Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre – RS, v. 1, n. 3, p. 207-226. 1997. Disponível em: < <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/628>>. Acesso em: 04 jun 2019.
- BORGES, L. C. L. F. **PD4CAT: método de design participativo para desenvolvimento customizado de alta tecnologia assistiva**. 2014. 253 f. Tese. (Doutorado em Engenharia Elétrica) Setor de Ensino, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-18032015-121646/pt-br.php>>. Acesso em: 04 jun 2019.
- BOUCHER, F. **História do vestuário no Ocidente**. Traduzido por André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BORGES, M. A. F. O *design* centrado no aprendiz no sistema jonas: uma experiência de desenvolvimento de um sistema para formação na empresa. **Revista brasileira de informática na educação**. São Paulo, v. 1, n. 3, 1997, p. 1 – 3.
- BRANDÃO, M. L. (Org.). **Psicofisiologia**. São Paulo: Atheneu, 1995.
- BRYMAN, A. **Social research methods**. 5<sup>TH</sup> edition. United Kingdom: Oxford University Press, 2016.
- BUBADUÉ et al. Análise normativa sobre a voz da criança na legislação brasileira de proteção à infância. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37. n. 4. p. 1-9. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.04.58018>. Acesso em 04 jun 2019.
- CALDAS, D. **Observatório de sinais**. Teoria e prática da pesquisa de tendências. Rio de Janeiro: SENAC, 2004.
- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CAMPOS, F. **Roteiro de cinema e televisão: A arte e a técnica de imaginar, perceber e narrar uma história**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. 2012. Disponível em: < [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118273/1/ppec\\_8635992-5655-1-PB.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118273/1/ppec_8635992-5655-1-PB.pdf)>. Acesso em 16 abr, 2018.
- CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- CARDOSO-MARTINS, C. et al. O papel do conhecimento do nome das letras no início de aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de down. **Psicologia: Reflexão e crítica**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2004, p. 53-59.
- CARELLI, D.; AQUINO, L. M. O livro infantil: a percepção por trás das ilustrações. **Revista ECCOM: Educação, cultura e comunicação**, Lorena. v. 4, n. 8. p. 51-62. 2013. Disponível em: < <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/633/451>>. Acesso em 16 abr 2018.
- CARVALHO, B. V. **A literatura infantil: uma visão histórica e crítica**. 2ª ed. São Paulo: Edart, 1983.
- CASTILHO, K.; MARTINS, M. M. **Discursos da moda, semiótica, design e corpo**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.
- CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato: vida e obra**. São Paulo: Cia. distribuidora de livros, 1955.

- CHAMMAS, M. C.; B. MURMANN. A 12-GS/s 81-mW 5-bit Time-Interleaved Flash ADC With Background Timing Skew Calibration. **IEEE Journal Solids-States circuits**. Stanford, v. 46, n. 4, 2011, p. 838 – 847.
- CHERQUES, H.R.T. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as ciências de gestão. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552006000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000200008)>. Acesso em 25 fev 2020.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 16, n. 2. 2003, p. 221 – 236. Disponível em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa Qualitativa em Ciencias Sociais e Humanas - Evolucoes e Desafios 1 .pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa%20Qualitativa%20em%20Ciencias%20Sociais%20e%20Humanas%20-%20Evolucoes%20e%20Desafios%201.pdf). Acesso em 12 fev 2019.
- CHRISTENSEN, P; PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**. V. 9, n. 4, p. 477 – 497. 2002. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568202009004007?journalCode=chda>>. Acesso em: 12 ago 2019.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo**. 4ª ed. rev. São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COIMBRA, J. **O que é diogese?** 2016. Disponível em:<<https://cinemarte.wordpress.com/2016/05/12/o-que-e-diegese/>>. acesso em 13 abr 2018.
- COLI, J. **O que é arte?** 10ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CONCEITO, 2014. **Conceito de artes visuais**. Disponível em< <https://conceito.de/arte-visual>>. Acesso em 11 abr, 2018.
- CONFORTO, E. C. et al. Roteiro Para Revisão Bibliográfica Sistemática: Aplicação no Desenvolvimento de Produtos e Gerenciamento de Projetos. **Anais do 8º. Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto – CBGDP**. Porto Alegre: IGDP, 2011. p. 1 – 12. Disponível em: < <http://vision.ime.usp.br/~acmt/conforto.pdf>>. Acesso em 06 jun 2019.
- CORNELLA, A. **Infonomía.com: la gestión inteligente de la información en las organizaciones**. 2. ed. Bilbao: Deusto, 2002. 337 p.
- COSTA, E. A. G. A. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças: uma analítica das identidades escolarizadas**. 2015. 313 f. Tese. (Doutorado em Educação Instituição de Ensino) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- COSTELO, V. et al. **Multimedia foundations: core concepts for digital design**. Watham, MA - USA: Focal press/ Elsevier, 2012.
- COWAN, N. **Attention and Memory: an integrated framework**. New York: Oxford University Press, 1995.
- CRAIK, J. **Fashion: the key concepts**. New York: Oxford International Publishers Ltd, 2009.
- CULLINAN, B. E. et al. **Literature and the child**. 8 ed. Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning, 2014.
- CYBIS, W. et al. **Ergonomia e Usabilidade**. Conhecimentos, métodos e aplicações. 2ª edição. São Paulo: Novatec, 2007.
- DELEUZE, G. **Francis Bacon: Lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: 34, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 3ª edição. Rio de Janeiro: 34, 2010.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DIÓRIO, H. **Autor e escritor, você sabe a diferença?** Disponível em:< <http://lanceseulivro.com/autor-e-escritor-voce-sabe-a-diferenca/>>. Acesso em 24 abr 2018.
- DITMAN et al. Simulating an enactment effect: Pronouns guide action simulation during narrative comprehension. **The cognition journal**. v. 115, n.1, April 2010, Pages 172-178.

- DOOLEY, L. P. **The technology of journalism: Cultural agents, cultural icons**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2007.
- DRESCH, A. et al. **Design science research: Método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- DRUIN, A. **Cooperative inquiry: Developing new technologies for children with children**. In human factors in computing systems, 1999.
- DRUIN, A. The role of children in the design of new technology. **Behaviour and Information Technology**. V. 21, n. 1, p. 1 – 25. 2002. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/2365460\\_The\\_Role\\_of\\_Children\\_in\\_the\\_Design\\_of\\_New\\_Technology](https://www.researchgate.net/publication/2365460_The_Role_of_Children_in_the_Design_of_New_Technology)>. Acesso em: 12 ago 2019.
- DUARTE, M. L. B. a. **Anotações sobre pesquisa tendo como objeto o desenho infantil e adolescente**. In: Linhas cruzadas: artes visuais em debate. Org. Silva, M.C. R.F. e Makowiecky. Florianópolis: UDESC, 2009.
- DUARTE, M. L. B. b. **Desenho infantil e cognição: Um estudo sobre as propriedades formais dos objetos e a elaboração de categorias cognitivas**. Revista Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. Florianópolis: UDESC, 2009. pp.183 - 204.
- FARIA, G. **Mr. Jabot, primeira história em quadrinhos do mundo**. Artigo virtual. 2017. Disponível em: < <https://www.torredevigilancia.com/mr-jabot-primeira-hq-do-mundo-chega-ao-brasil-em-marco/>>. Acesso em 05 set 2018.
- FARIAS, M. C. Q. **Família e escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública**. 2010. 160 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: < **Error! Hyperlink reference not valid.**
- FETTERMANN, D. C. **Desenvolvimento de Produto Orientado à Customização em Massa**. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Setor de Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/75894>>. Acesso em 05 jun 2019.
- FILGUEIRAS, A. W. N. **E-commerce vs comercio fisico**. In: Anais do XII EVIDOSOL e IX CILTEC realizados em junho/2015. São Paulo: EVIDOSOL, p. 1 – 5. 2015. Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org>>. Acesso em 05 ago 2019.
- FLECK, F.O. et al. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 194 - 206. mar. 2016. Disponível em: < <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2390>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FNLIJ – Fundação Nacional da Literatura Infantil e Juvenil. Disponível em: < <https://www.fnlij.org.br>>. Acesso em 05 ago 2019.
- FONTOURA, A. M. **Edade: A educação de crianças e jovens através do design**. 2002. 337f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Setor de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: [https://issuu.com/taniatorres2/docs/edade\\_a\\_educacao\\_de\\_crianças\\_e\\_jovens](https://issuu.com/taniatorres2/docs/edade_a_educacao_de_crianças_e_jovens). Acesso em 10 set 2019.
- FORMOSINHO, J. O.; ARAÚJO S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Revista Análise Psicológica**, v. 1, n. 22, p. 81-93. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>>. Acesso em 05 jun 2019.
- FRANCA, V. G. **A literatura infantil/ juvenil brasileira na França: ou est Labatô?** 2007. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Setor de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- GAMBA, N. G. Jr. **Design de histórias I. O trágico e o projetual no estudo da narrativa**. Rio books: Rio de Janeiro. 2013.
- GANCHO, G. V. **Como analisar narrativas**. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2010.



- G1, 2012. **Número de leitores caiu 9,1% no país em quatro anos, segundo pesquisa.** Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html> >. Acesso em 28 mar 2018.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROTO, C. G. G. S. et al. **Mediações para o aprendizado da leitura e da escrita.** In: Artigos dos projetos realizados em 2008. São Paulo: PROGRAD, p. 957-966. 2011. Disponível em: < <books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-15.pdf> >. Acesso em 05 jun 2019.
- GODFREY, J. **Bibliográfico: 100 livros clássicos sobre Design Gráfico.** Traduzido por Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- GODOI, K. A.; PADOVANI, S. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: Uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Revista Produção**, Curitiba, v. 19, n. 3. set/ dez. 2009, p. 445 - 457. Disponível em: < <www.scielo.br/pdf/prod/v19n3/03.pdf> >. Acesso em 05 jun 2019.
- GODOI, K. A.; PADOVANI, S. Instrumentos avaliativos de software educativo: uma investigação de sua utilização por professores. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2011. pp.1-23. Disponível em: < <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/68> >. Acesso em: 05 jun 2019.
- GOÊS, L. P. **Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens.** São Paulo: Paulinas, 2003.
- GOMES FILHO, J. **Gestalt do objeto.** São Paulo: Escrituras, 2015.
- GOUVEA C. S. E.; LIMA, P. Processos: Uma Abordagem da Engenharia para a Gestão de Operações. In: MIGUEL, P. A. C. et al. **Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações.** Rio de Janeiro: Campus, 2011. cap. 4, p. 63-72.
- GRAÇA, P. **História da arte.** São Paulo: Atica, 2005.
- GREEMBERG, S. Personalizable groupware: accommodating individual roles and group differences. In: Proceedings of the 2 European conference on CSCW. Amsterdam: Kluwer academic Publishers. p. 17-31. 1991.
- GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido: ensaios semióticos.** Traduzido por Ana Cristina Cruz Cezar. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- GUHA et al. Mixing ideas: A new technique for working with young children as designers partners. In: **Proc. IDC 2004 ACM Press.** College Park. Maryland, p. 35 -42. 2004.
- GUNTER, B. **News and the net.** New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- HANCOCK, P.A. et al. Hedonomics: The Power of Positive and Pleasurable Ergonomics. **Ergonomics in design.** v. 13, n. 1, p. 8-14. 2005. Disponível em: < <https://peterhancock.ucf.edu/hedonomics-the-power-of-positive-a...> >. Acesso em 05 jun 2019.
- HART, R. **Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.** UNICEF. 1997.
- HELANDER, M. G., et al. **Handbook of Human Computer Interaction.** Amsterdam: Elsevier, 1997.
- HELLA, L.; KROGSTIE, J. Using Semantic Web for Mobile Services Personalization. **International Journal of u- and e- Service, Science and Technology** v.7, n.2, 2014. p.221-238. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14257/ijunesst.2014.7.2.21> >. Acesso em 27 mai 2019.
- HEVNER, A.; CHATTERJEE, S. **Design Science Research information systems.** p. 9 - 22, 2010. Disponível em: < <http://www.springer.com/us/book/9781441956521> >. Acesso em 21 mar 2018.
- HORTON, M. et al. School friendly participatory research activities with children. In: **Proc. CHI2012,** ACM Press. 2012. Disponível em: < [https://www.academia.edu/4393711/School\\_friendly\\_participatory\\_research\\_activities\\_with\\_children](https://www.academia.edu/4393711/School_friendly_participatory_research_activities_with_children) >. Acesso em: 12 ago 2019.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Traduzido por Cid Knipel. 1ª reimpressão. São Paulo: Cosac e Naify, 2013.

- IDLER, S. **UX Kids**. 2013/2014. <Disponível em: <http://uxkids.com/blog>>. Acesso em: março 2018.
- INSTITUTO C&A. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.
- ISSBERNER, R.L. Em direção a nova abordagem da inovação: Coordenada para o debate. In: **Bases conceituais em pesquisa, desenvolvimento e inovação**. Implicações para políticas no Brasil - Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. p. 11-31. 2010. Disponível em: <[https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/bases\\_conceituais\\_6441.pdf/cab98009-675a-4de5-8e69-e6fc7003a7dc?version=1.2](https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/bases_conceituais_6441.pdf/cab98009-675a-4de5-8e69-e6fc7003a7dc?version=1.2)>. Acesso em 05 jun 2019.
- IVERSEN, O. S.; SMITH, R. S. Scandinavian participatory design: Dialogic curation with teenagers. In: **Proc. IDC2012, ACM**, p. 106 – 115. 2012. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Scandinavian-participatory-design%3A-dialogic-with-Iversen-Smith/77917228438786d9c98ffeb7991ef40b7298dd9>>. Acesso em 12 ago 2019.
- JENSEN, J. J.; SKOV, M. B. A review of research methods in children's technology design. In 4th International conference for interaction design and children, 2005. Disponível em: <<http://people.cs.aau.dk/~dubois/papers/p80-jensen.pdf>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- JOHNSON, D. D. et al. The evolution of error: error management, cognitive constraints, and adaptive decision – making biases. **Trends in Ecology & Evolution**, v. 28, n. 8, p. 474 – 481, ago. 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23787087>>. Acesso em 05 jun 2019.
- KANEKO, K. et al. In pursuit of personalization design. 24<sup>o</sup> Conference on life cycle engineering (CIRP), 2017, **Anais**. n. 61, p. 93 - 97. 2017. (Elsevier)
- KAPP, S.; OLIVEIRA, N. M. A. Produção seriada e individualização na arquitetura de moradias. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, Belo Horizonte, v. 13, n. 14, p. 159-181, dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaurbanismo/article/view/838>>. Acesso em : 05 jun 2019.
- KIM, H. We talk? Therefore we think? Acultural analysis of the effect of talking on thinking. **Journal of personality and social psychology**, v. 83, n. 4. 2002, p. 828-842. Disponível em: <[https://labs.psych.ucsb.edu/kim/heejung/kim\\_2002.pdf](https://labs.psych.ucsb.edu/kim/heejung/kim_2002.pdf)>. Acesso em: 05 jun 2019.
- KIRWAN, B. Human error identification techniques for risk assessment of high risk systems - part 1: review and evaluation of techniques. **Applied ergonomics**, v. 29, n. 03, 1998, p. 157 – 177. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9676333>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- KLEIN, G. Developing expertise in decision making. **Thinking e reasoning**, v. 3, n. 4, 1997, p. 337 – 352. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135467897394329>>. Acesso em 05 jun 2019.
- KOHAN, S. A. **Escrever para crianças**. Traduzido por Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Gutemberg, 2013.
- KOHAN, W. O. (org.) **Lugares da infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KOHAN, W. O. & KENNEDY, D. (Org.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KROEMER, K. H. E.; GRANDJAN, E. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. 5<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- KUCIRKOVA, N. Personalization: A theoretical possibility to reinvigorate children's interest in storyboard reading and facilitate greater book diversity. **Contemporary Issues in Early Childhood**. v. 17, n.3, 2016, p. 304-316. Disponível em: <<https://www.science.gov/topicpages/r/read+patient+stories>>. Acesso em 05 jun 2019.
- KUCIRKOVA, N., et al. Reading personalized books with preschool children enhances their word acquisition. **First Language**, v. 34, n. 3, 2014, p. 227–243. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/262232193\\_Reading\\_personalized\\_books\\_with\\_preschool\\_children\\_enhances\\_their\\_word\\_acquisition](https://www.researchgate.net/publication/262232193_Reading_personalized_books_with_preschool_children_enhances_their_word_acquisition)>. Acesso em 05 jun 2019.
- KUMAR, A. From mass customization to mass personalization: a strategic transformation. **International journal of flexible manufacturing systems**. New York: Springer, v. 19, n. 4, 2007, p. 533 - 547. Disponível em: <

- [https://www.researchgate.net/publication/225492535\\_From\\_mass\\_customization\\_to\\_mass\\_personalization\\_A\\_strategic\\_transformation](https://www.researchgate.net/publication/225492535_From_mass_customization_to_mass_personalization_A_strategic_transformation)>. Acesso em 05 jun 2019.
- KUMAR, V. **101 design methods**. A structured Approach for driving innovation in your organization. Hoboken/NJ: John Wiley & sons, 2013.
- LACERDA, D.C. et al. Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção. **Gest. Prod.** v.20, n.4, 2013, p.741-761. Epub Nov 26, 2013. ISSN 0104-530X. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2013005000014> >. Acesso em 12 fev 2019.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.
- LEE, E. Y. **Jum Nakao: Moda e pensamento artístico**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Arte Visuais) - Setor de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. <http://www.tede.udesc.br/handle/handle/674#preview-link0>
- LEE, E. Y. et al. Inovação no design contemporâneo: Aproximações conceituais entre a engenharia kansei e a internet das coisas. **Anais do 11º CBGDP**. São Paulo: Blucher, 2017. pp. 404-413. ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/cbgdp2017-041
- LEMOES, H. D. D. **Viagem ao mundo da imaginação: uma breve história da ilustração na produção literária para crianças**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.
- LENT, R. **Sobre neurônios, cérebros e pessoas**. São Paulo: Editora Atheneu, 2011.
- LIANG, Ting - Peng. **What Makes Personalized Recommendation Services Effective : Related Theories and Experimental Findings**. 2009. Disponível em: <[http://vvod.nnccu.edu.tw/~ccsi/6635\\_What\\_Makes\\_Personalized\\_Recommendation\\_Services\\_Effective.pdf](http://vvod.nnccu.edu.tw/~ccsi/6635_What_Makes_Personalized_Recommendation_Services_Effective.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2009.
- LIMA, R. F. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciências & cognição**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2005, p. 113 – 122. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/537> >. Acesso em 05 jun 2019.
- LIMA, A. B. S.; LESSA, W. D. O ebook infantil e as relações texto-imagem-interação. In: **Anais do 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design [= Blucher Design Proceedings]**. v. 1, n. 4, 2014, p. 3263 – 3274. Disponível em: < <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/11ped/00841.pdf> >. Acesso em 05 jun 2019.
- LINDEN, V. D. S. **Para ler o livro ilustrado**. Traduzido por Dorotee De Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- LIRA, M. A. **Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: estratégias de leitura**. 2016. 113f. Dissertação. (Mestrado em linguagem e ensino) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.
- LUPTON, E.; PHILLIPS, J. C. **Novos Fundamentos do Design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- LUYTEN, S.M.B. O sonho japonês e a difusão do mangá. **Revista USP** (Universidade de São Paulo), São Paulo, n. 27. p. 130-137. 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28348>>, acesso em 11 abr. 2018.
- LYOTARD, F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- MACHADO, A. G. C.; MORAES, W. F. A. Estratégias de customização em massa. **Revista Produção**, v. 18, n. 1, 2008, p. 170-183. Disponível em: < <https://ideas.repec.org/a/ags/orarao/146691.html> >. Acesso em 05 jun 2019.
- MAGUIRE, M. An evaluation of publisher recommendations on the design of man-computer dialogues. **International journal of man-machine studies**. v. 16, n. 1, 1982, p. 237-261. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020737384800140> >. Acesso em 05 jun 2019.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: Um referencial para pesquisa qualitativa. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP, v. 20, n. 35, 2014, p. 201 – 208. Disponível em: < <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210> >. Acesso em 05 jun 2019.



- MARENKO, B.; BRASSETT, J. **Deleuze and design**. Deleuze connections. Croydon, G. B.: Edinburgh University Press Ltd, 2015.
- MARTIN, B.; HANINGTON, B. **Universal Methods of Design**. Beverly: Rockport publishers, 2013.
- MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. 2009. 278 f. Tese. (Doutorado em Educação) Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.
- MARTINS et al. Participação de crianças na concepção de um portal infantil na internet. **Anais do IX workshop de informática na escola**. p. 367 - 378, 2003. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/804/790>>. Acesso em 05 jun 2019.
- MARTINS, D. G. et al. Desenvolvimento de interfaces digitais infantis: Estudo preliminar sobre design centrado na criança. **Human Factors in Design (HFD)**, v. 6, n. 12, 2017, p. 46 – 57. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/2316796306122017046>>. Acesso em 05 jun 2019.
- MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Intersaberes**. v. 7, n. 13, 2012, p. 8-28. Disponível em: < <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>>. Acesso em 05 jun 2019.
- MELO, A. M. et al. Design com crianças: da prática a um modelo de processo. **Brazilian Journal of Computers in Education**, Campinas – SP, v. 16, n. 01, 2008, p. 43 – 55. Disponível em: < <http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/21/17>>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MENDONÇA, O. S. C. Escola e literatura infantil: A hora do conto como possibilidade de aproximação. In: OLIVEIRA, J. B. B. (org). **Artigos dos projetos realizados em 2008**. São Paulo: PROGRAD, 2011. p. 967-976.
- MENEGAZZI, D.; PADOVANI, S. Personalization on children's e-book: an analysis of book apps. **Interaction Human Centered**. 2016. p. 321 – 400. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/321586097\\_Personalisation\\_on\\_children's\\_e-book\\_an\\_analysis\\_of\\_book\\_apps](https://www.researchgate.net/publication/321586097_Personalisation_on_children's_e-book_an_analysis_of_book_apps)>. Acesso em 05 jun 2019.
- MILLER, G. A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review**, Toronto, v. 101, n. 2, 1955, p. 81 – 97. Disponível em: < <http://www.psych.utoronto.ca/users/peterson/psy430s2001/Miller%20GA%20Magical%20Seven%20Psych%20Review%201955.pdf>>. Acesso em 05 jun 2019.
- MONK, A. F.; BLOM, J. O. A theory of personalization os appareance: quantitative evaluation of qualitatively derived data. **Behavior e Information Technology**. v. 26, n. 3, 2007. p. 237-246. Disponível em: < <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01449290500348168>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- MONTENEGRO, M. R.; ALVES, V. A. F. **Crítérios de autoria e co-autoria em trabalhos científicos**. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-33061997000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-33061997000200014)>. Acesso em 24 abr. 2018.
- MORATO, R. G.; MACHADO, R. P. P. **Cores**. Disponível em:< [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2612831/mod\\_resource/content/2/7%20Cores2017.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2612831/mod_resource/content/2/7%20Cores2017.pdf)>. Acesso em 27 abr 2018.
- MOREIRA, M. A. Modelos mentais. **LUME**. Porto Alegre. v. 1, n. 3, 1996. p. 193-232. Disponível em: < [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID17/v1\\_n3\\_a1.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID17/v1_n3_a1.pdf)>. Acesso em 05 jun 2019.
- MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. London: Sage Publications, 1997.
- MULLER et al. **Handbook of Human-Computer Interaction**. Linköping: Elsevier Science, 1997.
- MUMFORD, E. The ethics approach. **Commun. ACM**36, v. 6, n. 82. 1993. Disponível em: < <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=214824>>. Acesso em: 12 ago 2019.
- MUNIZ, L. S.; MARTINEZ, A. M. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: Um estudo de caso. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015041888> 1039

- NAGAMACHI, M. **Kansei/ affective engineering**. Ohio: Taylor & Francis Group, 2011.
- NAKANO, R. **Livro Ilustrado: definições, autores, leitores**. 2012. 126f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < [https://www.maxwell.puc-rio.br/30205/30205\\_1.PDF](https://www.maxwell.puc-rio.br/30205/30205_1.PDF)>. Acesso em 05 jun 2019.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro Ilustrado: palavras e Imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- NORMAN, D. A. **Emotional design: why we love (or hate) every day things**. New York: Basic Books, 2004.
- NOVAES, M. H. **Psicologia do ensino e aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 1977.
- OLIVEIRA, R. D.; DIAS, A. A. Avaliação e análise do Design Thinking aplicado à criação de brinquedos. **DaPesquisa. Florianópolis**, v. 10 n. 13, 2015. p. 75-95. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/5133>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- PADOVANI, S. **Personalização em smatphones: uma abordagem centrada no usuário**. Projeto de pesquisa. Universidade Federal do Paraná, 2015.
- PADOVANI, S. Representações gráficas de síntese: artefatos cognitivos no ensino de aspectos teóricos em design de interfaces. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 16, 2012. p. 123-142. Disponível em: < <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/296>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- PADOVANI, S.; RIBEIRO, M. A. Card sorting: adaptação da técnica para aplicação ao design de sistemas de informação não digitais. **Revista Brasileira de Design da Informação**. São Paulo, v. 10, n. 3, 2013. p. 293 – 312. Disponível em: < <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/download/196/154>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- PAIVA, A. P. M. O livro brinquedo na formação de pequenos leitores. **Revista CEALE** – centro de alfabetização, leitura e escrita (FAE – UFMG). Belo Horizonte. 2013. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-livro-brinquedo-na-formacao-de-pequenos-leitores.html>>. Acesso em 21 set 2018.
- PANOZZO, M. Reeditam “Flicts”, um clássico da literatura infantil latino-americana. **Revista Clarin**. 2014. Disponível em: < [https://www.clarin.com/clarin-em-portugues/reeditam-flicts-literatura-infantil-latino-americana\\_0\\_ByzVmyljwQI.html](https://www.clarin.com/clarin-em-portugues/reeditam-flicts-literatura-infantil-latino-americana_0_ByzVmyljwQI.html)>. Acesso em 17 set 2018.
- PASTINA, C. C. Apropriação e cópia no desenho infantil. **Revista Palíndromo**. Florianópolis, v. 1, n. 1, 2009. p. 131- 155.
- PAULINO, S. F. Livro tradicional x livro eletrônico: a revolução do livro ou uma ruptura definitiva? **Hipertextus**, v. 1, n. 3, 2009. p. 1 – 13. Disponível em: < <http://www.hipertextus.net/volume3/Suzana-Ferreira-PAULINO.pdf>>. Acesso em: 30 jul 2019.
- PAZMINO, A. V. **Como se cria**. 40 métodos para design de produtos. São Paulo: Blucher, 2015.
- PEDROSA, I. **Da cor a cor inexistente**. 10ª ed. São Paulo: SENAC, 2012.
- PERAZZO, L. F.; VALENÇA, M. T. **Elementos da forma**. São Paulo: SENAC, 2001.
- PEREIRA, J. A. F. **Arte, dor – Inquietudes entre Estética e Psicanálise**. Cotia – SP: Ateliê, 2005.
- PETERS, M. Educacional philosophy and theory. **Educational philosophy and cultural difference**. Campinas, v. 32, n. 1, 2000. p. 5 – 13. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2000.tb00428.x>> Acesso em 20 mai 2019.
- PETERSEN, S. A.; KROGSTIE, J. The world out there: From systems modeling to enterprise modeling. **E. B. P. I. S. M.**, v. 417, n. 1, 2013. p. 456-465. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/290034402\\_The\\_World\\_Out\\_There\\_From\\_Systems\\_Modelling\\_to\\_Enterprise\\_Modelling](https://www.researchgate.net/publication/290034402_The_World_Out_There_From_Systems_Modelling_to_Enterprise_Modelling)>. Acesso em: 05 jun 2019.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24º Ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1999.
- PILLER, F. T. Observations on the present and future of mass customization. **International journal of flexible manufacturing systems**. New York: Springer, v. 19, n. 4, 2007. p. 630 – 636. Disponível em: < <http://www.mckn.eu/wp-content/.../1374491988-masscustomization.pdf>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- PILLOTTO, S. S. D.; SCHMIDLIN, E. Arte e experiência: Por uma infância da educação. **Revista Proposições interativas: Arte, pesquisa e ensino**. Florianópolis, 2010. p. 125-141.

- PINTO, M. J. Jr.; MENDES, J. V. Revisão Bibliográfica Sistemática do Design for Environment. **Anais do XXXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. João Pessoa - PB, 2016. p.234-365.
- PLATT, M. L.; GLIMCHER, P. W. Neural correlates of decision variables in parietal cortex. **Nature**, Bethesda (EUA), v. 1, n. 400, 1999. p. 233 – 238. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10421364>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- PLATTS, K. W. A Process Approach to Researching Manufacturing Strategy. **International Journal of Operations & Production Management**, International Emerald Insight, v. 13, n. 8, 1993. p. 4-17. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1108/01443579310039533> >. Acesso em: 05 jun 2019.
- POLMAN, E. Why are maximize less happy than satisficers? Because they maximize positive and negative outcomes. **Journal of Behavioral Decision Making**, v. 23, n. 2, 2010. p. 179 – 190. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bdm.647>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- PONTE, A. E. S. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental**. 2014. 155 f. Tese. (Doutorado em educação e contemporaneidade) – Setor de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2014. Biblioteca Depositária: Centro de Documentação e Informação da Universidade do Estado da Bahia.
- PRADES, D. O futuro dos livros ilustrados. **Publishnews**, São Paulo, 27 ago 2012. Disponível em: < <http://www.publishnews.com.br/materias/2012/08/27/69972-o-futuro-dos-livros-ilustrados>>. Acesso em 28 mar 2018.
- PROENÇA, G. **História da arte**. São Paulo: Atica, 2005.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**. Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª edição. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.
- RAMOS, G. **Habitar a Infância**. Como ler a literature infantil. Brasília: Tema, 2017.
- READ et al. Giving ideas an equal chance: Inclusion and representation in participatory design with children. In: **Pro. IDC2014**, p. 17 – 20. 2014. Disponível em: < <http://www.chici.org/wp-content/uploads/2014/12/p105-read.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2019.
- ROBINSON, P. The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. **Second language studies**, v. 21, n. 2, 2003, p. 45 –105. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/PDF/77238704.pdf>>. Acesso em 05 jun 2019.
- ROCHA, H. V.; BARANAUSKAS, M. C. **Design e Avaliação de Interfaces Humano-Computador**. Campinas: Unicamp, 2003.
- ROCHA, R.; ROTH, O. **História do livro**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- ROMANI, E. **Design do livro tátil ilustrado: processo de criação centrado no leitor com deficiência visual e nas técnicas de produção gráfica da imagem e do texto**. 2016. 311f. Tese. (Doutorado em arquitetura e urbanismo) – Setor de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca FAU Maranhão.
- ROMME, A. G. L. Making a difference: Organization as Design. **Organization Science**, v. 14, n. 5, 2003. p. 558-573. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1287/orsc.14.5.558.16769>>. Acesso em 05 jun 2019.
- ROSA, J. G. S.; MORAES, A. **Design Participativo: Técnicas para Inclusão de usuários no processo de ergodesign de interfaces**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2012.
- ROWE, M L. A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. **Publmed**. v. 83, n. 5, 2012. p. 1762 – 1774. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22716950>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- SAGAE, P. **Imagens e enigmas na literatura para crianças**. 2008. 306f. Tese. (Doutorado em Estudos comparados de literatura de língua portuguesa) – Setor de Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: < [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde.../PEDRO\\_LUIS\\_CAMPOS\\_SAGAE.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde.../PEDRO_LUIS_CAMPOS_SAGAE.pdf)>. Acesso em 05 jun 2019.
- SALISBURY, M.; MORAG, S. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

- SANCHEZ, R. L. O. Estruturalismo e pos-estruturalismo: diálogos entre cinema e arquitetura. **Revista Anagrama**: Revista científica interdisciplinar de graduação, São Paulo, v. 6, n. 1, 2012. p. 01-14. Disponível em: <  
<https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/download/46376/50133/>>. Acesso em 05 jun 2019.
- SANCHEZ VASQUEZ, A. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SANDERS, E. B. N. From User-Centered to Participatory Design Approaches. In: FRASCARA, J. **Design and the social sciences**. Taylor & Francis Books Limited, 2002.
- SANFEY, A. G. et al. The neural basis of economic decision – making in the ultimatum game. **Science**, Pubmed. v. 300, n. 5626, 2003. p. 1755 – 1758. Disponível em: <  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12805551>>. Acesso em 05 jun 2019.
- SANTOS, J. O. N. **A distinção entre aion X cronos em Deleuze**. 2014. Disponível em:  
<https://ensaiosobreotempocaixadoelefante.wordpress.com/palavras-no-tempo/a-distincao-aion-x-cronos-em-deleuze/>. Acesso em 12 abr 2018.
- SCHIMTT, V. **Tendências dos jornais on-line na disseminação personalizada do conhecimento**. 2012. 511f. Tese. (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Setor de Exatas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- SCHIRMER, A. C. F. **Criatividade e educação infantil**. 2001. 130f. Tese. (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
- SCHURCH, A. B. Personalização em massa – o novo alfaiate do bairro. **Revista ES-Fashion**. São Paulo, 26 out 2017. Disponível em:< <https://esfashionnet.wordpress.com/2017/10/26/personalizacao-em-massa-o-novo-alfaiate-do-bairro/>>. Acesso em 01 mai 2018.
- SEVERATNE et al. Predicting User Traits From a Snapshot of Apps Installed on a Smartphone. **Mobile Computing and Communications Review**, v. 18, n. 2, 2014. p. 1 -8. Disponível em: <  
[unsw.unsw.edu.au/bin8b689ff7-0812-426b-a5e4-8de4f78](https://unsw.unsw.edu.au/bin8b689ff7-0812-426b-a5e4-8de4f78)>. Acesso em 05 jun 2019.
- SHÜTTE, S. **Designing Feelings into Products: Integrating Kansei Engineering Methodology in Product Development**. 2002. 115f. Tese. (Doutorado em Engenharia Mecânica) – Setor de Exatas, Universidade de Linköpings. 2002. Disponível em: <  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2.../FULLTEXT01.pdf>>. Acesso em 05 jun 2019.
- SILVA, E. A. et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v.2, n.2, 2010. p. 95-105. Disponível em: <  
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/4850/5029>>. Acesso em: 05 jun 2019.
- SILVA, F. M.; ORTIZ, R.C. Processo ideal para resolução de casos de ensino. **Anais do XXVIII ENANGRAD**, Brasília, 2017.
- SILVA, S. et al. O livro ilustrado digital e o livro ilustrado impresso: Possibilidades de transição. **Anais do International Conference on Illustration & Animation Ofir**. Portugal. November 2012. p. 479 -483. ISBN: 978-989-97567-6-2. Disponível em: <  
[https://www.academia.edu/3993360/O\\_LIVRO\\_ILUSTRADO\\_DIGITAL\\_E\\_O\\_LIVRO\\_ILUSTRADO\\_IMPRESSO\\_POSSIBILIDADES\\_DE\\_TRANSIÇÃO](https://www.academia.edu/3993360/O_LIVRO_ILUSTRADO_DIGITAL_E_O_LIVRO_ILUSTRADO_IMPRESSO_POSSIBILIDADES_DE_TRANSIÇÃO)>. Acesso em 05 jun 2019.
- SILVA, S. M. et al. Imagens que falam: Considerações sobre o Livro Ilustrado e a formação do leitor. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, 2017. p 11-29. Disponível em: <  
<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6304/4469>>. Acesso em 05 jun 2019.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SIMMEL, G. **Filosofia da moda: e outros escritos**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.
- SIMON, H. A. **The Sciences of the Artificial**. 3rd ed. Cambridge: MIT Press, 1996.
- SINCLAIR, R. Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. **Children and Society**. V. 18, n. 1, p. 106 – 118. 2004. Disponível em: <  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/chi.817>>. Acesso em: 12 ago 2019.



- SIU, K.W. M., et al. Children's choice: Color associations in children's safety sign design. **Applied Ergonomics**, v. 59. 2017. p. 56-64. Disponível em: <  
<https://cyberleninka.org/article/n/873643.pdf>>. Acesso em 05 jun 2019.
- SLESS, D. **Collaborative processes and politics in complex information design**. In: Content and complexity. (Edited by Albers, M. J.; Mazur, B). London: LEA, 2003.
- SMITH, V. H. et al. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. Scielo. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**. São Paulo, v. 22, n. 2, 2009, p. 181 – 190. Disponível em: <  
[www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2](http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2)>. Acesso em: 05 jun 2019.
- SOARES, L.F. Por uma teoria da Literatura Infantil: O caso Peter Hunt. **Calestrosópio**, Ouro Preto – MG, v. 3, n. 4, 2015. p. 23-35. Disponível em: <  
<https://www.calestrosopio.ufop.br/index.php/calestrosopio/article/download/49/37>>. Acesso em 05 jun 2019.
- SOARES, S. J. P. **Documentário e roteiro de cinema: da pré-produção à pós-produção**. 2007. 248f. Tese. (Doutorado em Multimeios) – Setor de Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2007. Disponível em: < [livros01.livrosgratis.com.br/cp141999.pdf](http://livros01.livrosgratis.com.br/cp141999.pdf)>. Acesso em 05 jun 2019.
- SOGABE, M. O corpo do observador nas artes visuais. **Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais**. Florianópolis. p. 1582-1588. 2007.
- SOUZA, S. J. **Infância e linguagem. Bakhtin, Vigotsky e Benjamin**. 13ª edição. Campinas-SP: Papyrus, 2017.
- SPINUZZI, C. The methodology of participatory design. **Technical communication**. v. 52, n. 2, p. 163-174. 2005. Disponível em: <  
[https://www.researchgate.net/.../233564945\\_The\\_Methodology\\_of\\_Participatory\\_Des...](https://www.researchgate.net/.../233564945_The_Methodology_of_Participatory_Des...)>. Acesso em: 05 jun 2019.
- STANTON, N. A. **Human Factors Methods: A practical guide for engineering and design**. England: Ashgate Publishing Company, 2005.
- STICKDORN, M.; SCHNEIDER, J. **This is service design thinking**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, 2011.
- STROUSE, G. A.; GANEA, P. A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult-child interactions when reading print than electronic books. **International Journal of Child-Computer Interaction**, London, v.12, p. 8–15. 2017. Disponível em: <  
<https://psycnet.apa.org/record/2017-47887-003>>. Acesso em 05 jun 2019.
- SUNDAR, S. S.; MARATHE, S. S. Personalization versus Customization: The Importance of Agency, Privacy, and Power Usage. **Human Communication Research**, v. 36, n. 1, p. 298–322. 2010. Disponível em: <doi:10.1111/j.1468-2958.2010.01377.x, 2010>.
- SUN, X. **Using mobile personalization to enhance the user experience at large sporting events**. PhD Thesis, Loughborough University, 2009.
- SUNNIKA, A.; BRAGGE, J. What, who and where: Insights into personalization. **IEEE Computer Society**, Washington – DC, v. 41, n. 8, p. 283 – 293. 2008. Disponível em: <  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.6952&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 06 jun 2019.
- SUTANTO et al. Addressing the personalization-privacy paradox: an empirical assessment from a field experiment on smartphone users. **MIS Quarterly**. v. 37, n. 4, p. 1141-1164. 2013. Disponível em: <  
<https://pdfs.semanticscholar.org/.../ca90e14e59bd281a850cfa86e>>. Acesso em 06 jun 2019.
- TAKEDA, H. et al. Modeling design process. **AI magazine**, v. 11, n. 4, p. 12, 1990. Disponível em:<<https://www.aaai.org/ojs/index.php/aimagazine/article/view/855/773>>. Acesso em 21 mar 2018.
- TEIXEIRA, A. P. O contador de histórias: protagonista do mundo da imaginação. In: CARVALHO, J. E. (org.) **Lazer no espaço urbano: transversalidade de novas tecnologias**. Ed. Universitária Champagnat. Curitiba, 2006.

- TEIXEIRA, D., et al. Organização da multimídia em ebook interativo infantil. **Anais do SIGRADI 2015**. São Paulo: Blucher, 2015. p. 292 – 299. 2015. Disponível em: < <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/organizacao-da-multimidia-em-ebook-interativo-infantil-22331>>. Acesso em 06 jun 2019.
- TEIXEIRA, D. J. et al. Linguagem visual e princípios de design em interactive ebook. **Palíndromo**, Florianópolis: UDESC, v. 1, n. 12, p. 129 - 143, 2014.
- TEIXEIRA, D. J. et al. Modelo de fluxo para roteiro de games educacionais. **Anais do SIGRADI 2016**. Araranguá: SLAT UFSC, 2016, v. p. 191 - 204. Disponível em: < [https://www.academia.edu/.../Modelo\\_de\\_roteiro\\_para\\_narrativas\\_de\\_games\\_educaci...](https://www.academia.edu/.../Modelo_de_roteiro_para_narrativas_de_games_educaci...)>. Acesso em 06 jun 2019.
- TORRANCE, E. P. **Desarrollo de la creatividad del alumno**. Buenos Aires: Libreria del Colegio, 1970.
- TOSSEL et al. An empirical analysis of smartphone personalisation: measurement and user variability. **Behaviour & Information Technology**. v. 31, n. 10, p. 995 - 1010, 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/0144929X.2012.687773>>. Acesso em 06 jun 2019.
- TOTH, E.; POPLIN, A. Pop-up pest: an education game for active participation of children and youth in urban planning. **Real corp**, researchgate. ISBN: 978-3-9503110-4-4. p. 1-12. 2013. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/311233690\\_Pop-up\\_Pest\\_An\\_Educational\\_Game\\_for\\_Active\\_Participation\\_of\\_Children\\_and\\_Youth\\_in\\_Urban\\_Planning](https://www.researchgate.net/publication/311233690_Pop-up_Pest_An_Educational_Game_for_Active_Participation_of_Children_and_Youth_in_Urban_Planning)>. Acesso em 26 fev 2020.
- TSENG, M. M.; PILLER, F. T. **The customer centric enterprise**. Hong Kong: Springer, 2003.
- TUHZILIN, A. Personalization: The state of the art and future directions. In: ADOMAVICIUS, GEDIMINAS; GUPTA, A. (eds.) **Business computing** (Handbooks in information systems.) Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited. v. 3, n. 1, p. 3-43. 2009.
- TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação de pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo - SP, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016. Disponível em: < <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38>>. Acesso em 06 jun 2019.
- VAN AKEN, J. E. Management Research as a Design Science: Articulating the Research Products of Mode 2 Knowledge Production in Management. **British Journal of Management**, London, v. 16, n. 1, p. 19-36, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2005.00437.x>. Acesso em 06 jun 2019.
- VANGUNDY, A. B. **101 activities**. For teaching creativity and problem solving. San Francisco/CA: Pfeiffer, 2005.
- VASQUES, C. M. A literatura infantil sob a optica da teoria e crítica literárias. **Itinerários**, Araraquara, v. 1, n. 35, p. 175-178. 2012. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/5911/4508>>. Acesso em 06 jun 2019.
- VELLINHO, C. M et al. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. **Psico**, v. 46, n. 01, p. 68 – 78, 2015. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16900>>. Acesso em 06 jun 2019.
- VERGUEIRO, W. **Arte sequencial, quem veio primeiro**. Sem data. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/arteseq/arte\\_sequencial3.htm](http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/arteseq/arte_sequencial3.htm). Acesso em 05 set 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. Hispanicas, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VISSER, F. S.; VISSER, V. Re-using users: co-create and co-evaluate. **Personal and ubiquitous computer**. v. 6, n. 2, p. 148 – 152. 2005. Disponível em: < <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00779-005-0023-x>>. Acesso em 06 jun 2019.
- VOIGT, A. C. et al. O conceito de *mimesis* segundo Platão e Aristóteles: breve considerações. **Revista Travessias**. v. 9, n. 2. p. 225-235. 2015. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12509>>. Acesso em 06 jun 2019.
- VRAKA, D. **Personalization in mobile services**. Master Thesis, Kingston University, 2010.

- VREDENBURG, K. et al. A survey of User-Centered Design Practice. In: **Proceedings of the CHI 2002**. Minneapolis: ACM Press, 2002. P. 471- 478.
- WEISS, G. M.; LOCKHART, J. W. **The Impact of Personalization on Smartphone-Based Activity Recognition**. Activity Context Representation: Techniques and Languages AAAI Technical Report WS-12-05, 2012. Disponível em: <  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.295.4754&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 06 jun 2019.
- WICKENS, C. D.; LEE, J. D.; LIU, Y.; GORDON - BECKER, S. **Introduction to Human Factors Engineering**. 2nd Ed. Prentice Hall. 2003.
- WONG, W. **Princípios de forma e desenho**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- YUNES, E. OSWALD, M. L. Org. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil brasileira**. Como e por que ler. Rio de Janeiro: Prisa, 2014.
- ZHANG, J. et al. Open interface design for product personalization. **CIRP annals - Manufacturing Technology** n. 66. p. 173 - 176. 2017. Disponível em: <  
[isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/143514.pdf](http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/143514.pdf)>. Acesso em 06 jun 2019.
- ZOURABICHVILI, F. **Vocabulário deleuziano**. Centro de estudos de novas tecnologias de informação (UNICAMP), 2004. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili.pdf>. Acesso em 21 ago 2018.



## APÊNDICE 1 – MODELO DE PAUTA DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR(A) DE ARTES E CRIATIVIDADE INFANTIL

Pauta da entrevista com **professores de arte e criatividade**.

1) Dados pessoais e profissionais

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Profissão:

Formação acadêmica:

Email:

Celular:

2) A proposta desta pesquisa é desenvolver um método híbrido em design para cocriar com as crianças mecanismos de personalização em L.I.I impressos.

3) Há quanto tempo está dando aulas para crianças?

4) Quais são as condições (ambientes, materiais, linguagem, etc.) que favorecem a criatividade das crianças durante as aulas de desenho?

5) De que forma a criatividade é estimulada? É melhor individualmente ou coletivamente?

**APÊNDICE 2 – PAUTA PARA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO DE AUTOR/ILUSTRADOR DE L.I.I.I.**

A - Pauta para a entrevista com o(a) ilustrador(a) de L.I.I.I.

A1) As ilustrações seriam personalizáveis?

A2) Quais aspectos da ilustração seria possível personalizar?

A3) Como foi o processo entre autor e ilustradora, teve algum ponto que a criança participou na produção do livro?

A4) Quando, ou qual etapa seria melhor conversar, contar com a participação da criança?

A5) Outros profissionais

B – Para os(as) autores(as) de L.I.I

B1) Onde/ qual etapa a criança poderia alterar no texto, da narrativa?

B2) O que mais a criança poderia contribuir na ilustração/texto?

### APÊNDICE 3 – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA OS FACILITADORES DA DINÂMICA COM CRIANÇAS

- 1) As crianças conseguiram identificar o **elemento (Personagem, Local, Historia e Objetos)** no L.I.I.I.? O objetivo da primeira etapa foi atingido? Quais as dificuldades que encontrou? Quais os pontos positivos da dinâmica ao gerar criativamente?
- 2) E na segunda etapa, você achou que alcançaram os objetivos de identificarem o elemento (Personagem, Local, Historia e Objetos) que poderiam ser modificados?

#### APÊNDICE 4 – MODELO DE QUESTIONÁRIO PÓS-APLICAÇÃO DO MÉTODO PARA FACILITADORES

A) Na perspectiva como aplicadora do método, o que achou sobre a clareza, fluidez e lógica dentre as etapas? Quais foram as facilidades e dificuldades encontradas no método?

B) Na perspectiva da criança, você achou que elas entenderam bem **o que** e **como** realizar nas tarefas, etapas? Caso não tenham compreendido, o que **não** conseguiram entender ou realizar, quais as principais dúvidas delas?

C) O método é prático? Até que ponto, quais suas sugestões de aprimoramento?

D) Quais habilidades a pessoa que aplica o método precisa portar? (ex: Designer, autor de L.I.I.I., professor de artes criativas)

APÊNDICE 18 - QUADRO DA RELAÇÃO DA PESQUISA DE L.I.I.I. DO MERCADO LOCAL

Personalização em L.I.I. impresso para crianças entre 7 - 8 anos	"Enrique e os monstros" Beatriz Monteiro	"Preguiça e coragem" Priscila Prado	"Destrua este diário" Smith, K.	"O Nonomimção" (capitão cueca) - EUA	"Como fazer um livro de histórias" Daynes & Stowel	"Como escrever textos literários" Firth; Hore; James; Martin; Melmoth	"Risque, rabisque, desenhe e pinte"- Lucy Bowman	"Por que Eu Leio"- Omar Souza	"1000 adesivos de terror"- Fiona Watt (trad. Cláudio Kuehn)	"Vestindo minhas ancas" (trad. Luciano Campelo)
Ano	2011	2014	2017	2016	2016	2017	2016	2017	2017	2017
Categoria	Livro de literatura	Livro de literatura infantil	Livro de Literatura Personalizável	Livro de literatura personalizável	Livro de literatura personalizável	Livro de literatura personalizável	Livro de literatura personalizável	Livro de literatura personalizável	Livro de literatura personalizável	Livro de literatura personalizável
Editora/ prêmio	Alegria	Edição da autora (Curitiba-PR)/ prêmio Jabuti 2013	Intrinseca (Penguin group, 2007 - EUA)	Usborne (Londrina especializada em atividades para crianças)	Usborne (trad. Ilana Kehavia	Usborne (trad. Ilana Kehavia	Usborne	Harper Collins	Usborne	Usborne
Autoria e ilustração	Beatriz Monteiro e ilustração de Ana Rocha	Diferentes: cada episódio tem ilustrador diferente, usuário complementa	Diferentes: Autor, ilustrador e o usuário	Autor e ilustrador são os mesmos, o colorista: José Garibaldi	Diferentes. Ilustradores: Gomez; Hoppe; Smith; Thurbay	Diferentes: Textos: equipe	Diferentes/ Texto: Fiona Watt e ilustração: projeto gráfico: Stella Baggot e Lauren Ellis	Diferentes/ Texto: equipe (Mário Melo, Alonzo e projeto gráfico: equipe typostudio	Diferentes/ Texto: Fiona Watt e ilustração: projeto gráfico: Stella Baggot e Lauren Ellis	Diferentes/ Texto: Lucy Bowman e Louise Stowell. Proj. Gráfico e Ilustração: Stella Baggot
O QUE MODIFICA	Apenas 2 páginas	Complementa algumas páginas	Tudo o conteúdo é usuário (sugestões do autor)	Apenas 1 página no final	Tudo o livro é orientado para a interação c a criança (educativo-criativo)	Tudo o livro é orientado para a interação com a criança (educativo/ criativo)	Tudo o livro é orientado para o desenvolvimento correlacional, criativo quanto as combinações de elementos com adesivos em anexo, com tema definido (educacional)	Tudo o livro é orientado para o desenvolvimento correlacional, criativo quanto as combinações de elementos com adesivos em anexo, com tema definido (educacional)	Tudo o livro é orientado para o desenvolvimento correlacional, criativo quanto as combinações de elementos com adesivos em anexo, com tema definido (educacional)	Tudo o livro é orientado para o desenvolvimento correlacional, criativo quanto as combinações de elementos com adesivos em anexo, com tema definido (educacional)
ESTRUTURA	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
Conteúdo (funcionalidade/ Informação)	N	N	versatil, rasga, molha, recorta,	N	S	S	S	S	S	S
APRESENTAÇÃO	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S
Autoria	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S
Personagem	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S
Enredo/ narrativa	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S
Cenário	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S
Vestuario	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S
Objeto	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S
Entrada do leitor na estória	N	N	S	N	S	S	N	S	N	N
TIPO DE Personalização Grau de Personalização	Individual Grau 1	Individual/ segmentada Grau 3	Individualizada/ segmentada Grau 4	Segmento Grau 1	Individual/ segmento Grau 3	Individual/ segmento Grau 4	Individual/ segmento Grau 3	Individual/ segmentada Grau 3	Individual/ segmentada Grau 3	Individual/ segmentada Grau 3
QUEM INICIA	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Desenho	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Designer	S	N	N	N	S	N	N	S	S	S
Professora	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S
Pai/ mãe	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S
Sugestão do(s) autor(es)	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
COMO SE MODIFICA										
Exclusão	N	N	S	N	S	N	N	N	N	N
Acréscimo	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S
Substituição	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N
Sugestão	S	S	S	S, local	S	S	S	S	S	S
PORQUE PERSONALIZAR										
Personalização q diferencia informação)	N	N	S	N	N	N	N	S	S	S
Estética	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S
Simbólica	S	N	S	N	S	S	N	S	S	S
Imaginação	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S
Criação	S	S	S	apenas uma página	S	S	S	S	S	S
Identificação	N	N	N	N	S	N	N	S	N	N
Educação	N	N	N	N	S	S	N	S	N	S
Valor Social/Moral	N	N	N	S com outra obra já conhecida	S	S	N	S	S	S
Mercado/ Marca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
QUANDO PERSONALIZA										
Personalização durante	N	N	S	N	S	S	N	S	N	N
Pós- interação	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S
Qualquer tempo	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N
ONDE SE MODIFICA										
Início	N	S	S	N	S	S	N	S	N	N
Desenvolvimento	N	S	S	N	S	S	N	S	S	S
Fim	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N
CATEGORIA TÉCNICA										
Desenho	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N
Pintura (lápis de cor, guache, etc)	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N
Corte e colagem	S	N	S	N	N	N	N	N	N	S
TIPO NARRATIVA										
Início, meio, fim	S	N	S	S	N	N	N	N	N	N
Temático	N	S	S	N	S	S - vários	N	N	N	S

\* FONTE: Quadro desenvolvido com as fontes: 1º - Análise das categorias de personalização em livros infantis de Douglas Menegazzi e Saphania Padovani, 2017 (Personalization on children's e-book: an analysis of book apps (p. 391-400) e Teze de Schmidt 2012 (Personalização em jornal online).

FONTE: A autora (2018).



**ANEXO 1 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS E CONTEÚDOS DE LIVRO ILUSTRADO INFANTIL  
PUBLICADO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) autor(a)/ ilustrador(a),

Eu, estudante de pós-graduação em design da UFPR, Erika Yamamoto Lee, venho por meio deste, solicitar permissão do uso das imagens, bem como os conteúdos do livro de sua autoria, o título ....., para um trabalho acadêmico referente à uma pesquisa de doutorado da área de design.

Os dados gerais do estudo são:

**Título da pesquisa:** “Método de cocriação com crianças de mecanismos de personalização em livros ilustrados infantis impressos.”

**Autora responsável pela pesquisa:** Érika Yamamoto Lee, doutoranda em design na linha de sistemas de informação (UFPR), mestre em artes visuais na linha teoria e história (UDESC), especialista em história da arte moderna e contemporânea (EMBAP) e graduada em design de moda (UTP).

**Justificativa da pesquisa:** Os livros ilustrados infantis impressos (L.I.I.I.) em maioria são produzidos pelos autores/ ilustradores, sem o envolvimento da criança no processo de produção. A proposta é buscar construir um método que auxilie a criação de maior vínculo afetivo da criança com o “objeto livro impresso”, além de estender a durabilidade dele com a criança. Promover o desenvolvimento de mecanismos de personalização do L.I.I.I. com as crianças contribui na tomada de decisão dos meios de elaboração do estudo proposto.

**Procedimentos metodológicos:** O livro em questão,..... será utilizado como livro-modelo no processo da pesquisa.

1- Terá uma ou duas páginas do livro para demonstração dos elementos constitutivos de um L.I.I.I. no relatório escrito da pesquisa;

2- O conteúdo do livro será todo copiado em preto e branco para uma atividade lúdica com as crianças, no objetivo de investigar quais elementos seriam possíveis de personalização por meio delas;

**Benefícios do estudo:** Motivar o contato da criança com o livro impresso desde a etapa de alfabetização ao longo do período escolar. Estimular seu desenvolvimento educacional, social, político (senso crítico), cultural e econômico. A personalização de produtos, imagens, através das estratégias de mercado tem ganho espaço, contudo o objetivo principal deste estudo é acadêmico.

Eu, o (a) autor(a)/ilustrador(a) do livro ....., autorizo o uso deste para a pesquisa proposta conforme os procedimentos metodológicos descritos acima.

\_\_\_\_\_  
Autor(a)/Ilustrador(a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora do PPGDesign

\_\_\_\_\_  
Orientadora Stephania Padovani

Curitiba, \_\_, \_\_\_\_\_ de 2020.



## ANEXO 2 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DO USO DAS RESPOSTAS DE QUESTIONÁRIO DE AUTORES DE LIVRO ILUSTRADO INFANTIL PUBLICADO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) autor(a)/ ilustrador(a),

Eu, estudante de pós-graduação em design da UFPR, Erika Yamamoto Lee, venho por meio deste, solicitar autorização para a publicação das respostas do questionário sobre o processo e desenvolvimento do Livro Ilustrado Infantil Impresso, para um trabalho acadêmico referente à uma pesquisa de doutorado da área de design.

Os dados gerais do estudo são:

**Título da pesquisa:** “Método de cocriação com crianças de mecanismos de personalização em livros ilustrados infantis impressos.”

**Autora responsável pela pesquisa:** Érika Yamamoto Lee, doutoranda em design na linha de sistemas de informação (UFPR), mestre em artes visuais na linha teoria e história (UDESC), especialista em história da arte moderna e contemporânea (EMBAP) e graduada em design de moda (UTP).

**Justificativa da pesquisa:** Os livros ilustrados infantis impressos (L.I.I.I.) em maioria são produzidos pelos autores/ilustradores, sem o envolvimento da criança no processo de produção. A proposta é buscar construir um método que auxilie a criação de maior vínculo afetivo da criança com o “objeto livro impresso”, além de estender a durabilidade dele com a criança. Promover o desenvolvimento de mecanismos de personalização do L.I.I.I. com as crianças contribui na tomada de decisão dos meios de elaboração do estudo proposto.

**Procedimentos metodológicos:** O livro ilustrado infantil impresso “Ovo do bolo”, de Marilza Conceição será utilizado como livro-modelo no processo da pesquisa.

1- Em um dia programado numa escola infantil em setembro de 2018, o conteúdo do livro será todo copiado em preto e branco para uma atividade lúdica com crianças, cujo objetivo é investigar quais elementos seriam possíveis de personalização por meio delas;

2- Em outro dia programado numa escola infantil no 1º semestre de 2019, será aplicado o ciclo de teste para analisar a fluidez do método proposto desta pesquisa pela pesquisadora;

**Benefícios do estudo:** Motivar o contato da criança com o livro impresso desde a etapa de alfabetização ao longo do período escolar. Estimular seu desenvolvimento educacional, social, político (senso crítico), cultural e econômico. A personalização de produtos, imagens, através das estratégias de mercado tem ganho espaço, contudo o objetivo principal deste estudo é acadêmico.

Eu, o (a) autor(a)/ilustrador(a) do livro ....., autorizo a publicação do questionário concedido à pesquisadora Erika Yamamoto Lee para a construção da pesquisa proposta conforme os procedimentos metodológicos descritos acima.

\_\_\_\_\_  
Autor(a)/ilustrador(a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora do PPGDesign

\_\_\_\_\_  
Orientadora Stephania Padovani

Curitiba, \_\_, \_\_\_\_\_ de 2020.

### ANEXO 3 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DO USO DAS RESPOSTAS DE QUESTIONÁRIO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INFANTIL



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Eu, estudante de pós-graduação em design da UFPR, Erika Yamamoto Lee, venho por meio deste, solicitar autorização para a publicação das respostas do questionário sobre o processo e desenvolvimento do Livro Ilustrado Infantil Impresso, para um trabalho acadêmico referente à uma pesquisa de doutorado da área de design.

Os dados gerais do estudo são:

**Título da pesquisa:** “Método de cocriação com crianças de mecanismos de personalização em livros ilustrados infantis impressos.”

**Autora responsável pela pesquisa:** Erika Yamamoto Lee, doutoranda em design na linha de sistemas de informação (UFPR), mestre em artes visuais na linha teoria e história (UDESC), especialista em história da arte moderna e contemporânea (EMBAP) e graduada em design de moda (UTP).

**Justificativa da pesquisa:** Os livros ilustrados infantis impressos (L.I.I.I.) em maioria são produzidos pelos autores/ilustradores, sem o envolvimento da criança no processo de produção. A proposta é buscar construir um método que auxilie a criação de maior vínculo afetivo da criança com o “objeto livro impresso”, além de estender a durabilidade dele com a criança. Promover o desenvolvimento de mecanismos de personalização do L.I.I.I. com as crianças contribui na tomada de decisão dos meios de elaboração do estudo proposto.

**Procedimentos metodológicos:** O livro ilustrado infantil impresso “Ovo do bolo”, de Marilza Conceição será utilizado como livro-modelo no processo da pesquisa.

- 1- Em um dia programado numa escola infantil em setembro de 2018, o conteúdo do livro será todo copiado em preto e branco para uma atividade lúdica com crianças, cujo objetivo é investigar quais elementos seriam possíveis de personalização por meio delas;
- 2- Em outro dia programado numa escola infantil no 1º semestre de 2019, será aplicado o ciclo de teste para analisar a fluidez do método proposto desta pesquisa pela pesquisadora;

**Benefícios do estudo:** Motivar o contato da criança com o livro impresso desde a etapa de alfabetização ao longo do período escolar. Estimular seu desenvolvimento educacional, social, político (senso crítico), cultural e econômico. A personalização de produtos, imagens, através das estratégias de mercado tem ganho espaço, contudo o objetivo principal deste estudo é acadêmico.

Eu, o (a) professor(a) de educação artística infantil, ..... autorizo a publicação do questionário concedido à pesquisadora Erika Yamamoto Lee para a construção da pesquisa proposta conforme os procedimentos metodológicos descritos acima.

\_\_\_\_\_  
Professor(a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora do PPGDesign

\_\_\_\_\_  
Orientadora Stephania Padovani

Curitiba, \_\_, \_\_\_\_\_ de 2020.

## ANEXO 4 – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DA PUBLICAÇÃO DAS RESPOSTAS DO GRUPO FOCAL SOBRE O PROCESSO DE ANÁLISE DO MÉTODO PROPOSTO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) autor(a)/ ilustrador(a)/ editor(a),

Eu, estudante de pós-graduação em design da UFPR, Erika Yamamoto Lee, venho por meio deste, solicitar autorização para a publicação das respostas do grupo focal sobre o processo e desenvolvimento do Livro Ilustrado Infantil Impresso, para um trabalho acadêmico referente à uma pesquisa de doutorado da área de design.

Os dados gerais do estudo são:

**Título da pesquisa:** “Método de cocriação com crianças de mecanismos de personalização em livros ilustrados infantis impressos.”

**Autora responsável pela pesquisa:** Erika Yamamoto Lee, doutoranda em design na linha de sistemas de informação (UFPR), mestre em artes visuais na linha teoria e história (UDESC), especialista em história da arte moderna e contemporânea (EMBAP) e graduada em design de moda (UTP).

**Justificativa da pesquisa:** Os livros ilustrados infantis impressos (L.I.I.I.) em maioria são produzidos pelos autores/ ilustradores, sem o envolvimento da criança no processo de produção. A proposta é buscar construir um método que auxilie a criação de maior vínculo afetivo da criança com o “objeto livro impresso”, além de estender a durabilidade dele com a criança. Promover o desenvolvimento de mecanismos de personalização do L.I.I.I. com as crianças contribui na tomada de decisão dos meios de elaboração do estudo proposto.

**Procedimentos metodológicos:** O método proposto foi aplicado no dia 28 de junho de 2019 em uma Escola do Ensino Fundamental. O objetivo central da técnica do grupo focal é:

- 1 – Extrair informações dos autores, ilustradores, editores de L.I.I.I., se o método é viável para o mercado;
- 2 – Discutir sobre quem, onde, em qual etapa de processo de produção e como o método poderiam ser melhor aplicados;
- 3 – Levantar a respeito das facilidades e dificuldades que o método pode auxiliar no desenvolvimento do L.I.I.I. com a participação da criança;
- 4 – Após apresentação dos resultados da aplicação do método proposto, extrair dados de como o processo do(a) autor(a) mudaria, caso negativa, justificar;

**Benefícios do estudo:** Motivar o contato da criança com o livro impresso desde a etapa de alfabetização ao longo do período escolar. Estimular seu desenvolvimento educacional, social, político (senso crítico), cultural e econômico. A personalização de produtos, imagens, através das estratégias de mercado tem ganho espaço, contudo o objetivo principal deste estudo é acadêmico.

Eu, o (a) autor(a)/ ilustrador(a)/ editor(a) de livro ilustrado infantil impresso, ..... autorizo a publicação das respostas resultantes do grupo focal concedido à pesquisadora Erika Yamamoto Lee para a construção da pesquisa proposta conforme os procedimentos metodológicos descritos acima.

\_\_\_\_\_  
Autor(a)/ Ilustrador(a)/ Editor(a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora do PPGDesign

\_\_\_\_\_  
Orientadora Stephania Padovani

Curitiba, \_\_, \_\_\_\_\_ de 2020.